

| | |
|---|-------------------|
| Transiciones al inicio de la escolaridad en una institución educativa de carácter privado en Bogotá: Una experiencia de construcción de sentido | Título |
| Abello Correa, Rocío - Autor/a | Autor(es) |
| Transiciones al inicio de la escolaridad en una institución educativa de carácter privado en Bogotá: Una experiencia de construcción de sentido | En: |
| Manizales | Lugar |
| Universidad de Manizales Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE | Editorial/Editor |
| 2008 | Fecha |
| | Colección |
| Articulaciones; Calidad de la educación; Educación; Aprendizaje escolar; Escolaridad; Directrices educativas; Colombia; América del Sur; Bogotá; | Temas |
| Tesis | Tipo de documento |
| http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20091210024743/tesis-abello-correa.pdf | URL |
| Reconocimiento-No comercial-Sin obras derivadas 2.0 Genérica http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es | Licencia |

Segui buscando en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO

<http://biblioteca.clacso.edu.ar>

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)

Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO)

Latin American Council of Social Sciences (CLACSO)

www.clacso.edu.ar



Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
Latin American Council of Social Sciences



TRANSICIONES AL INICIO DE LA ESCOLARIDAD EN UNA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA DE CARÁCTER PRIVADO EN BOGOTÁ:
UNA EXPERIENCIA DE CONSTRUCCIÓN DE SENTIDO

ROCÍO ABELLO CORREA

CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD
DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD
UNIVERSIDAD DE MANIZALES – CINDE

ENTIDADES COOPERANTES:
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MANIZALES, UNIVERSIDAD DE CALDAS, UNICEF,
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA, UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, UNIVERSIDAD
CENTRAL, UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA, UNIVERSIDAD DISTRITAL,
PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

MANIZALES

2008

TRANSICIONES AL INICIO DE LA ESCOLARIDAD EN UNA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA DE CARÁCTER PRIVADO EN BOGOTÁ. UNA EXPERIENCIA DE
CONSTRUCCIÓN DE SENTIDO

ROCÍO ABELLO CORREA

Tutor:
Dr. Alejandro Acosta Ayerbe

Trabajo de grado como requisito para optar al título de
Doctora en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud

CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD
DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD
UNIVERSIDAD DE MANIZALES – CINDE

ENTIDADES COOPERANTES:
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MANIZALES, UNIVERSIDAD DE CALDAS, UNICEF,
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA, UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, UNIVERSIDAD
CENTRAL, UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA, UNIVERSIDAD DISTRITAL,
PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
MANIZALES
2008

Nota de aceptación:

Presidente del jurado

Jurado

Jurado

Manizales, Noviembre de 2008

Quiero expresar mis agradecimientos a mi familia, a Alejandro Acosta, tutor del proyecto de investigación, a CINDE, al Doctorado, a los niños, niñas, padres de familia, maestras y directivos docentes del Colegio Anexo San Francisco de Asís donde se hizo el trabajo de campo y, además, a Ángela María Robledo, María Eugenia Orozco, Clemencia Plazas, Mario Pineda, José Darío Herrera, Lilia Carvajal, Marta Fonseca, Graciela Fandiño, Lucía León y Liliana Vargas por su apoyo en el desarrollo de este proyecto.

CONTENIDO

| | Pág. |
|---|-------------|
| RESUMEN | 13 |
| EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DEL PROYECTO | 15 |
| INTRODUCCIÓN | 17 |
| CAPÍTULO I | 20 |
| 1. JUSTIFICACIÓN | 20 |
| 1.1 APROXIMACIÓN COMPRENSIVA AL FENÓMENO DE LAS TRANSICIONES Y LA ARTICULACIÓN | 21 |
| 1.2 RELEVANCIA SOCIOEDUCATIVA DE LAS TRANSICIONES Y LAS ARTICULACIONES | 24 |
| 1.2.1 Las tasas de repitencia y deserción de los primeros grados | 25 |
| 1.2.2 Antecedentes en el ámbito nacional sobre la relevancia socioeducativa de las articulaciones y las transiciones | 27 |
| 1.2.3 Antecedentes en el ámbito internacional sobre la relevancia socioeducativa de las articulaciones y las transiciones | 29 |
| 1.2.4 Síntesis | 32 |
| 1.3 INVESTIGACIÓN SOBRE ARTICULACIÓN Y TRANSICIONES | 33 |
| 1.3.1 En el país | 33 |
| 1.3.2 En el mundo | 37 |
| 1.3.3 Síntesis | 49 |
| 1.4 PROBLEMATIZACIÓN DE LAS TRANSICIONES | 49 |
| 1.4.1 Comparación de los grados de preescolar y primero | 50 |

| | |
|---|----|
| 1.4.2 Comparación de ambientes hogar-preescolar-escuela | 51 |
| 1.4.3 Implicaciones de tener o no un directrices institucionales para e manejo de las transiciones | 54 |
| 1.4.4 Preparación de los niños, las familias y la escuela para enfrentar las transiciones | 55 |
| 1.4.5 Síntesis | 55 |
| 1.5 APUESTAS DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN | 57 |
| 2. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN | 58 |
| 3. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN | 58 |
| CAPÍTULO 2 | 60 |
| 2.1 MARCO COMPRENSIVO | 60 |
| 2.2 LA PRIMERA INFANCIA. UNA PRIORIDAD HISTÓRICA | 61 |
| 2.2.1 Desarrollo neuropsicológico | 62 |
| 2.2.2 Desarrollo social | 62 |
| 2.2.3 Económicos | 63 |
| 2.2.4 Educativos | 64 |
| 2.2.5 Políticos | 65 |
| 2.2.6 Retos | 65 |
| 2.3 LA ARTICULACIÓN PARA FACILITAR LAS TRANSICIONES | 67 |
| 2.3.1 Antecedentes de las directrices ministeriales del modelo de articulación de preescolar y primero | 68 |
| 2.3.2 Marco general para un modelo de articulación del preescolar y la primaria | 71 |
| 2.3.3 Calidad y el trabajo articulado de las diferentes gestiones Educativas | 72 |

| | |
|--|-----|
| 2.3.4 Directrices para el análisis de las articulaciones | 77 |
| 2.3.5 Los retos en las transiciones | 85 |
| 2.4 EL DESARROLLO HUMANO EN EL MARCO EDUCATIVO | 89 |
| 2.4.1 Tensiones entre biología y cultura | 90 |
| 2.4.2 Principios del desarrollo humano | 91 |
| 2.4.3 Puesta en operación de la capacidad de aprender a aprender | 102 |
| CAPÍTULO 3 | 106 |
| 3.1 OBJETIVOS GENERALES | 106 |
| 3.2 METODOLOGÍA | 106 |
| 3.2.1 Fundamentación del enfoque investigativo | 107 |
| 3.2.2 Trabajo de campo | 110 |
| CAPÍTULO 4 | 128 |
| 4.1 ANÁLISIS DEL TRABAJO DE CAMPO | 128 |
| 4.2 CONSIDERACIONES SOBRE LAS RELACIONES ENTRE REPITENCIA Y DESERCIÓN Y TRANSICIONES | 130 |
| 4.3 CONSIDERACIONES SOBRE LAS EXPECTATIVAS FRENTE A LAS TRANSICIONES | 131 |
| 4.4 CONSIDERACIONES SOBRE LAS PROBLEMÁTICAS QUE LOS NIÑOS ENFRENTAN EN LAS TRANSICIONES | 134 |
| 4.5 CONSIDERACIONES SOBRE SI LA INSTITUCIÓN TIENE DIRECTRICES QUE ORIENTEN ARTICULACIONES | 138 |
| 4.5.1 Articulación horizontal | 139 |
| 4.5.2 Articulación vertical | 143 |
| 4.5.3 Dificultades para que las escuelas hagan un trabajo de articulación horizontal y vertical | 146 |

| | |
|--|-----|
| 4.6 CONSIDERACIONES SOBRE LA PREPARACIÓN DE LOS DISTINTOS ACTORES PARA FACILITAR LAS TRANSICIONES Y LA INCIDENCIA DE LAS ACCIONES DE ARTICULACIÓN SOBRE LA CAPACIDAD DE APRENDER A APRENDER DE LOS NIÑOS | 147 |
| 4.7 CONSIDERACIONES CONCLUSIVAS SOBRE EL TRABAJO DE CAMPO EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA Y ALGUNAS IMPLICACIONES | 150 |
| 4.8 CONSIDERACIONES SOBRE DIRECTRICES EDUCATIVAS PARA EL MANEJO DE LAS TRANSICIONES | 152 |
| 4.9 FORMULACIÓN DE PREGUNTAS QUE EMERGEN DEL TRABAJO DE CAMPO, ORIENTADORAS DE LAS REFLEXIONES SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DE SENTIDO SOBRE LAS TRANSICIONES | 159 |
| CAPÍTULO 5 | 161 |
| 5.1 REFLEXIONES METODOLÓGICAS | 161 |
| CAPÍTULO 6 | 164 |
| 6.1 REFLEXIONES SOBRE TRANSICIONES | 164 |
| 6.2 LA CONTINUIDAD Y LA DISCONTINUIDAD | 165 |
| 6.3 LO CONVERGENTE Y LO DIVERGENTE | 169 |
| 6.4 LO DOMINANTE Y LO EMERGENTE | 170 |
| CAPÍTULO 7 | 176 |
| 7.1 REFLEXIONES FINALES Y ALGUNAS IMPLICACIONES | 176 |
| 7.2 RETOS DE ARTICULACIÓN PARA FACILITAR LAS TRANSICIONES 12 | 177 |
| 7.2.1 Articulación horizontal | 177 |
| 7.2.2 Articulación vertical | 180 |
| 7.2.3 Retos de articulación de las gestiones educativas | 183 |

| | |
|--|-----|
| 7.3 RETOS PARA FORMULACIÓN DE DIRECTRICES EDUCATIVAS EN MATERIA DE TRANSICIONES | 186 |
| 7.3.1 Arreglos institucionales e intersectoriales | 186 |
| 7.3.2 Desafíos para la formulación de directrices educativas para el manejo de las transiciones | 188 |
| BIBLIOGRAFIA | 193 |
| Siglas | 302 |
| Productos | 303 |
| Notas numeradas | 304 |

LISTA DE GRAFICOS

| | Pág. |
|---|-------------|
| <i>Gráfico 1.</i> Estructura organizativa de la justificación | 21 |
| <i>Gráfico 2.</i> Transiciones y contextos de socialización | 22 |
| <i>Gráfico 3.</i> Estructura organizativa del marco comprensivo | 60 |
| <i>Gráfico 4.</i> Estructura organizativa de este aparte | 61 |
| <i>Gráfico 5.</i> Estructura organizativa de este aparte | 68 |
| <i>Gráfico 6.</i> El desarrollo humano como intencionalidad de lo educativo | 90 |
| <i>Gráfico 7.</i> Estructura organizativa de este apartado | 107 |
| <i>Gráfico 8.</i> Estructura organizativa de capítulo | 129 |
| <i>Gráfico 9.</i> Estructura organizativa del capítulo | 164 |
| <i>Gráfico 10.</i> Estructura organizativa del capítulo | 176 |

LISTA DE GRAFICOS

| | Pág. |
|--|-------------|
| Cuadro 1. <i>Comparación del preescolar y primaria</i> | 50 |
| Cuadro 2. <i>Comparación de ambientes hogar-preescolar-escuela1/</i> | 52 |
| Cuadro 3. <i>Diferencias de enfoque</i> | 94 |
| Cuadro 4. <i>Potenciales de desarrollo humano</i> | 98 |
| Cuadro 5. <i>Estructura organizativa de este aparte. Primera fase</i> | 113 |
| Cuadro 6. <i>Articulación horizontal, nexos y subcategorías</i> | 117 |
| Cuadro 7. <i>Articulación vertical, nexos y subcategorías</i> | 117 |
| Cuadro 8. <i>Actores, categoría e incidencia</i> | 118 |
| Cuadro 9. <i>Estructura organizativa de este aparte</i> | 122 |
| Cuadro 10. <i>Nexo de articulación: escuela-padres de familia</i> | 139 |
| Cuadro 11. <i>Nexo de articulación: Escuela-instituciones presentes en el territorio</i> | 141 |
| Cuadro 12. <i>Nexo de articulación: Escuela-investigación</i> | 142 |
| Cuadro 13. <i>Nexo de articulación Escuela-comunidad-PEI contextualizado y pertinente</i> | 142 |
| Cuadro 14. <i>Nexo de articulación: trabajo directo con los niños</i> | 143 |
| Cuadro 15. <i>Nexo de articulación: maestros de preescolar y primero</i> | 144 |
| Cuadro 16. <i>Categoría ordenadora: mejores vínculos entre la casa, el preescolar y la primaria</i> | 153 |
| Cuadro 17. <i>Categoría ordenadora: Mejores soportes para el preescolar y el primero para mejorar la calidad educativa</i> | 154 |

| | |
|--|-----|
| Cuadro 18. <i>Categoría ordenadora: mejorar la información para tomar decisiones</i> | 157 |
| Cuadro 19. <i>Categoría ordenadora: investigación</i> | 158 |

LISTA DE ANEXOS

| | Pág. |
|---|-------------|
| Anexo 1. Ampliaciones del marco normativo | 204 |
| Anexo 2. Problemáticas que los niños enfrentan en las transiciones 15 | 215 |
| Anexo 3. La articulación horizontal y vertical como categorías ordenadoras para el análisis 16 | 217 |
| Anexo 4. Operacionalización de la capacidad de aprender a aprender 17 | 225 |
| Anexo 5. Categorías ordenadoras para analizar las articulaciones de la institución en su conjunto: gestión directiva, pedagógica, administrativa y comunitaria 18 | 230 |
| Anexo 6. Directrices educativas para el manejo de las transiciones 19 | 233 |
| Anexo 7. Grupo focal con directivos docentes | 238 |
| Anexo 8. Grupo focal con maestras | 242 |
| Anexo 9. Grupo focal con padres de familia | 252 |
| Anexo 10. Dibujos, narraciones y expectativas de los niños | 254 |
| Anexo 11. Informes académicos de los niños | 257 |
| Anexo 12. Entrevista con expertas | 258 |
| Anexo 13. Comparación de categorías previas y lo emergente | 267 |
| Anexo 14. Fases del proceso metodológico y guías para orientar las preguntas con los distintos grupos focales y las entrevistas con expertas | 298 |

RESUMEN

La investigación problematiza las transiciones al inicio de la escolaridad en una institución educativa de carácter privado en Bogotá. El problema de investigación interroga cuáles son las expectativas y problemáticas que enfrentan los niños 1 desde su perspectiva, las de sus padres, maestros, directivos docentes y expertos en el campo educativo. Se explora si la institución tiene o no directrices educativas para el manejo de las transiciones que permitan a los distintos actores prepararse para facilitarlas, desarrollando acciones de articulación horizontal (escuela, familia, instituciones presentes en el territorio) y vertical de trabajo directo con los niños, y de trabajo en equipo de maestros de preescolar y primero, a fin de establecer si estas inciden en la capacidad de aprender a aprender garantizando la retención y promoción de los niños dentro de la institución educativa.

La opción epistemológica del enfoque metodológico para hacer el trabajo de campo fue histórico-hermenéutica. El proceso se desarrolló en tres fases: la primera en el colegio, la segunda con expertas en educación y la tercera de análisis de resultados. El recurso procedimental que se utilizó en la primera fase fue el de grupos focales con padres, maestras y directivos docentes, adicionalmente se hicieron talleres de dibujo y narración con los niños y se analizaron los informes académicos periódicos que hacen las maestras sobre los niños con los que se trabajó. El recurso procedimental de trabajo con las expertas fue el de entrevistas semiestructuradas, y para hacer el análisis de la información recolectada fue el de la triangulación.

Las producciones textuales de los distintos intervinientes fueron trabajadas combinando elementos del análisis sociosemántico y la lógica de emparejamiento (*pattern- matching*). En este sentido la información recogida se analizó sobre la base de categorías ordenadoras que fueron explicitadas con la documentación que se acopió sobre la problemática con el objetivo de identificar lo que se confirma y lo emergente que no se previó.

El análisis de resultados a partir de lo recabado permitió establecer cuáles son las expectativas y las problemáticas de los niños al enfrentar el cambio. Se identificó que el colegio no tiene directrices institucionales para el manejo de las transiciones pero tiene una cultura institucional que favorece prácticas de articulación horizontal y vertical que inciden positivamente en la capacidad de aprender a aprender de los niños con los que se trabajó. El análisis de resultados permitió formular una serie de interrogantes que orientaron la construcción de sentido sobre las transiciones como fenómeno complejo en el que es posible identificar tensiones entre la continuidad y la discontinuidad, lo convergente y lo divergente y lo dominante de la cultura y lo emergente, como posibilidad de lo humano y de construcción de subjetividad.

Finalmente, se hacen sugerencias sobre asuntos críticos que la investigación indica es importante tener en cuenta en las transiciones e incluye recomendaciones sobre las acciones de articulación que es posible desarrollar para facilitar las transiciones de los niños y con ello garantizar su retención y promoción dentro del sistema educativo como condición de calidad de la educación.

Palabras clave: calidad, educación, transiciones, articulaciones, directrices educativas, capacidad de aprender a aprender.

EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DEL PROYECTO

El proceso de construcción investigativa en mi caso ha estado marcado por diversos aspectos que me han enriquecido en la ruta. La investigación representó para mí una oportunidad de vida por cuanto me permitió moverme en la dinámica social, educativa, cultural y política de lo que en materia de primera infancia vive el país y el mundo. Asimismo, representó una oportunidad para resignificar la ciencia, los problemas y las intervenciones profesionales para resituarme profesionalmente desde mis intereses.

El inicio del proceso estuvo marcado por tanteos sucesivos hasta lograr encontrar el tema, una pregunta y el problema de investigación en las oportunidades que me ofrecía el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano —Cinde—. El proceso me exigió preguntarme por un tema que fuera importante para mí, para el Cinde, para el país y que se estuviera debatiendo internacionalmente.

En el proceso cambié de tema y de proyecto varias veces. El primer intento fue sobre el tema de una web especializada en primera infancia. Los esfuerzos que hice al respecto resultaban en un producto técnico interesante que no cumplía con el requisito del doctorado de producir conocimiento.

En el contexto de primera infancia y en el marco de la línea de investigación en la que participo en el doctorado hice un segundo esfuerzo en el que me pregunté por la articulación en el campo de los programas de educación infantil. La formulación resultó muy general y de difícil concreción.

En el tercer intento, resitué la pregunta en el marco de las transiciones de la primera infancia que, como proceso, exige un trabajo articulado de los implicados en el contexto de la política educativa de calidad en el país. La pregunta de investigación en esta oportunidad estaba situada en transiciones, articulación y la demanda que el proceso implica de una actuación en contextos cada vez más normatizados, lo que me permitió interrogarme por la construcción del límite normativo en el niño.

Formulado el proyecto en este horizonte de sentido, fue presentado a jurados nacionales e internacionales e hice la sustentación pública del proyecto. Las recomendaciones de los jurados y del tutor fueron redefinirlo en uno de los dos campos problemáticos: educación o desarrollo moral, dadas las implicaciones de los desarrollos contemporáneos de estos y las exigencias de construcción de conocimiento en cualesquiera de ellos.

El cuarto intento fue redefinir la pregunta de investigación en el campo educativo y preguntarme por las transiciones al inicio de la escolaridad. Las

condiciones que favorecieron este proceso fueron los apoyos tutoriales, la bibliografía remitida por el tutor y la búsqueda de miradas internacionales sobre el tema. La redefinición del proyecto investigativo me implicó repensar cómo he vivido las transiciones y el cambio, reflexionar sobre lo humano desde la multidimensionalidad y la complejidad, resignificar tanto lo educativo como mediador de procesos culturales, como el fenómeno de las transiciones en lo específico, lo intermedio y lo general para repensar la continuidad y la discontinuidad, lo convergente y lo divergente, y dar un nuevo sentido al dinamismo cultural de lo educativo desde las tensiones entre lo dominante y lo emergente ligadas a la dinámica del poder.

El proceso en mi caso implicó un cambio paradigmático que me llevó a considerar las transiciones en términos de lo relacional donde cobró sentido la discusión entre la unidad y lo diverso, lo sincrónico y lo diacrónico, lo funcional y lo estructural en el desarrollo humano.

Finalmente, y de manera concluyente, puedo afirmar que la experiencia ha sido vital para mí, que el doctorado me revitalizó y que el proceso me implicó una redefinición de posturas vitales.

INTRODUCCIÓN

Con el propósito de delimitar los alcances y limitaciones de la investigación sobre las transiciones al inicio de la escolaridad en una institución educativa de carácter privado en el noreste de Bogotá, se expone sintéticamente la apuesta que se hace.

Esta apuesta pretende responder qué expectativas tienen los niños, los padres de familia, los maestros y los directivos docentes frente al cambio que experimentan los niños cuando inician su vida escolar, explorar si la institución educativa tiene directrices explícitas e intencionalmente formuladas para orientar acciones de articulación que favorezcan el proceso, y si estas tienen incidencia en la capacidad de aprender a aprender de los niños. El objetivo es construir sentido sobre el fenómeno de las transiciones y hacer recomendaciones sobre las acciones de articulación horizontal y vertical para facilitarlas en los contextos del trabajo con niños y padres de familia, entre maestros, desde la perspectiva de los directivos docentes y la institución en su conjunto, e identificar los retos que en esa materia afronta la formulación de directrices para garantizar el derecho a la educación de niños.

Es importante aclarar que el trabajo de campo, dados los intereses comprensivos de la investigación, se hizo en una sola institución educativa. Esta institución es de carácter privado, dirigida por monjas franciscanas, tiene 25 años de fundada, presta el servicio educativo a una población aproximada de 350 estudiantes, la mayor parte de estratos socioeconómico 1 y 2 y cubre los niveles educativos desde prejardín hasta 11 grado. Cuenta con una planta relativamente estable de maestros y se financia con el ingreso por matrículas y con donaciones extranjeras que aportan a través de un plan padrinos.

Para responder las preguntas formuladas el informe de investigación se estructura de la siguiente manera: Una justificación de la relevancia socioeducativa de las transiciones y de las articulaciones como marco referencial para formular el problema y la pregunta de investigación; posteriormente, se desarrolla un marco comprensivo para hacer explícitos los argumentos que fundamentan la perspectiva desde la cual se aborda reflexivamente el problema de investigación, y luego se formulan los objetivos que se propusieron y se plantea la metodología con la que se hizo la aproximación al trabajo de campo. Expuestos la justificación, el problema, el marco referencial y la metodología, se hace el análisis del trabajo de campo en el que se reflexiona argumentativamente sobre el problema y la pregunta de investigación. Después se hacen explícitas algunas reflexiones metodológicas. A partir del análisis del trabajo de campo y la documentación referenciada, se construye sentido sobre el fenómeno de las transiciones y se concluye con unas reflexiones finales e implicaciones de las recomendaciones de lo que es posible hacer en el esfuerzo de un trabajo

articulado que facilite las transiciones de los niños en su tránsito del hogar al preescolar y de este al primero.

En el aparte de la justificación se argumenta la relevancia socioeducativa del tema con las cifras de deserción y repitencia de los primeros grados de la básica primaria, tanto nacionales como internacionales, lo que plantea la exigencia de esfuerzos investigativos al respecto; se plantean los antecedentes nacionales e internacionales y las investigaciones consultadas en el país y en el mundo.

Asimismo, se problematizan las transiciones sobre la base de las diferencias de distinto orden que hay entre preescolar y primero para acentuar las discontinuidades entre los dos grados y cómo ello dificulta las transiciones; son expuestos los retos que enfrentan los niños cuando hacen las transiciones del hogar al preescolar y de ahí a primero y se plantean las implicaciones de tener o no una directriz institucional para el manejo del cambio. Finalmente quedan planteadas las consideraciones sobre la importancia de la preparación de los niños, de las familias y de las escuelas en el proceso. Todo ello con el objeto de delimitar el campo de la problemática de las transiciones y las articulaciones y evidenciar la apuesta investigativa del proyecto.

Justificada la relevancia socioeducativa de la investigación, se entra a plantear el problema y la pregunta que delimitan y muestran los alcances de las intenciones de la investigación. La formulación del problema busca construir sentido sobre el fenómeno de las transiciones con la exploración de las expectativas frente al cambio desde la perspectiva de los implicados, la existencia o no de directrices institucionales que orienten acciones de articulación horizontal y vertical para facilitar las transiciones, y si estas tienen efectos sobre la capacidad de aprender a aprender de los niños para permanecer y promoverse dentro del sistema educativo, como una de las condiciones de calidad de la educación.

El marco comprensivo da cuenta argumentativamente en un primer aparte de la relevancia de la primera infancia como grupo poblacional que requiere ser tematizado investigativamente. En un segundo aparte, se exponen el marco normativo que regula el preescolar y la primaria del que se parte, para situar la pregunta por las articulaciones que facilitan las transiciones. Finalmente, se desarrolla un aparte en el que se plantea, cómo se pone en operación la capacidad de aprender a aprender de los niños, en el marco amplio de principios de desarrollo humano, para argumentar la perspectiva desde donde se propone evidenciar si las acciones de articulación horizontal y vertical tienen efecto en los niños.

Se plantean los objetivos que se propuso lograr en cuanto a construcción de conocimiento en torno al fenómeno de las transiciones, frente a la incidencia de tener o no directrices institucionales para orientar acciones de articulación horizontal y vertical para su manejo, con el fin de potenciar la capacidad de

aprender a aprender de los niños y por ende fortalecer su capacidad de adaptación al cambio.

En el aparte metodológico se da cuenta de los argumentos que justifican lo histórico-hermenéutico como opción desde la cual se abordó el trabajo investigativo, se especifican las fases metodológicas que se siguieron para llevar a cabo el trabajo de campo y se plantean los instrumentos que fueron utilizados para explorar investigativamente el problema y la pregunta de investigación.

En el aparte del análisis del trabajo de campo se retoman el problema y la pregunta de investigación y se tematizan, con la información recabada, las categorías previas tenidas en cuenta, y se visibiliza lo emergente. A partir de la evidencia recogida se formulan una serie de preguntas que posibilitan la construcción de sentido sobre el fenómeno de las transiciones. Finalmente, el trabajo de campo enriquece lo documentado sobre las recomendaciones que en materia de acciones de articulación horizontal y vertical pueden desarrollarse para facilitar las transiciones, y sobre los retos para la formulación de directrices al respecto para garantizar la calidad de la educación y con ello el derecho a esta de los niños.

Es importante plantear respecto a los alcances y limitaciones de esta investigación, que la construcción conceptual, metodológica, las conclusiones y recomendaciones de acciones posibles, han de leerse en el marco de los lineamientos gubernamentales de las últimas décadas. Ello, en cuanto estos lineamientos expresan interés por el tema de la articulación y las transiciones con la construcción del modelo articulado del preescolar y la primaria, debido a la evidente preocupación por la repitencia y la deserción en los primeros grados, las fracturas reconocidas entre estos y la intención de ampliar cobertura con calidad educativa.

En este contexto la investigación aporta elementos de análisis argumentativo sobre la comprensión de las transiciones, y contribuye a la construcción de soluciones para facilitar las transiciones con el trabajo articulado de los distintos implicados en el proceso.

CAPÍTULO I

1. JUSTIFICACIÓN

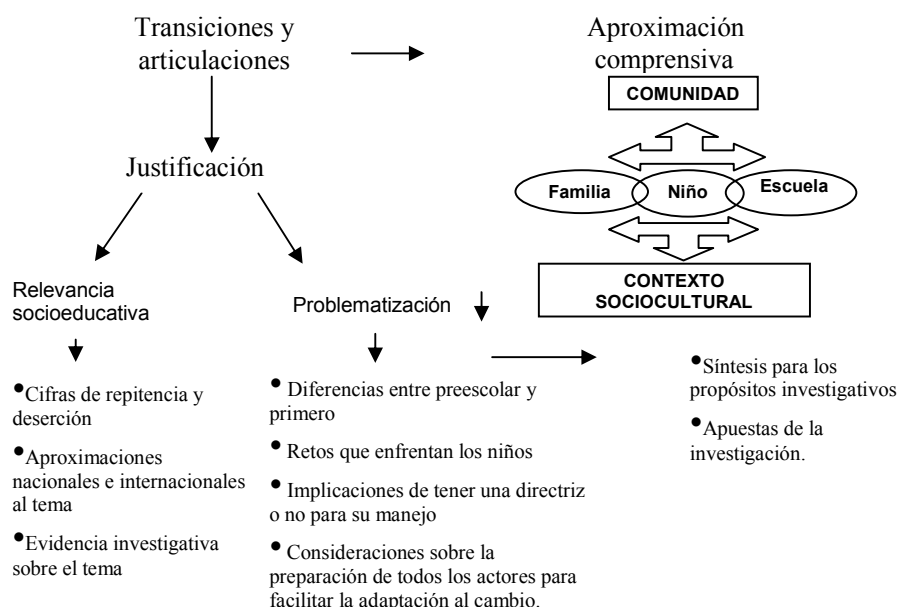
El primera aparte de este capítulo plantea, argumentativamente, la aproximación comprensiva que se hace a las transiciones y la articulación. El segundo muestra la relevancia socioeducativa de los temas, con cifras de deserción y repitencia de los primeros grados de la básica primaria, tanto nacionales como internacionales, para evidenciar la necesidad de esfuerzos investigativos al respecto. Los antecedentes nacionales e internacionalmente permiten sentar las bases para futuras investigaciones sobre el tema.

En el tercer aparte se documentan las investigaciones que contribuyen a hacer un balance de las tendencias que al respecto hay, tanto en Colombia como en otros países, a fin ubicar los temas centrales al respecto.

En el cuarto aparte se problematizan las transiciones tomando en cuenta las diferencias de distinto orden que hay entre preescolar y primero para acentuar las discontinuidades entre los dos grados y cómo ello dificulta la adaptabilidad al cambio; los retos que enfrentan los niños cuando hacen las transiciones del hogar al preescolar y de ahí a primero; el análisis de las implicaciones de tener o no una directriz institucional para el manejo del cambio, y las consideraciones que han de tenerse en cuenta sobre la importancia de la preparación de los niños, de las familias y de las escuelas en el proceso. Todo ello con el objeto de delimitar el campo de la problemática de las transiciones y las articulaciones.

Finalmente, en el quinto aparte, con base en lo documentado, se evidencia la apuesta investigativa del proyecto.

Gráfico 1
Estructura organizativa de la justificación

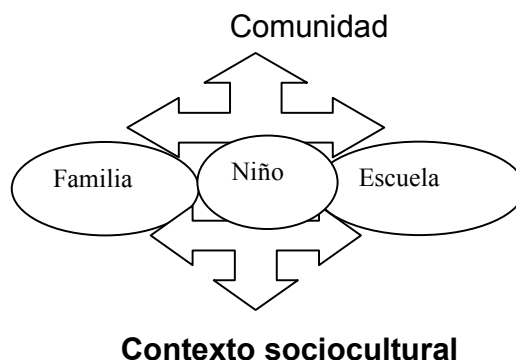


1.1 APROXIMACIÓN COMPRENSIVA AL FENÓMENO DE LAS TRANSICIONES Y LA ARTICULACIÓN

En este aparte se plantea el rastreo documental que se hizo para acercarse comprensivamente a una definición del fenómeno de las transiciones y las articulaciones con el propósito de situar argumentativamente cómo se entienden estos dos conceptos en la investigación.

Utilizar el concepto de transición para referirse a los cambios que los niños enfrentan cuando afrontan la nueva experiencia escolar, es polémico. Transición en el *Diccionario de la lengua española* de la Real Academia, esta referido al efecto de pasar de un estadio a otro, y cuando los niños inician su experiencia escolar, de hecho no están pasando del hogar a la escuela sino que experimentan los dos ambientes simultáneamente. Sin embargo, al pasar del preescolar a la primaria si hacen una transición. A falta de un vocablo más preciso se empleará el concepto de transición.

Gráfico 2
Transiciones y contextos de socialización



Como plantean Fabian y Dunlop (2006) en trabajos del 2002 y del 2005, la transición se define como el cambio que hacen los niños de un lugar o fase de la educación a otro a través del tiempo, y que representan desafíos desde el punto de vista de las relaciones sociales, el estilo de enseñanza, el ambiente, el espacio, el tiempo, los contextos de aprendizaje y el aprendizaje mismo, haciendo del proceso algo intenso y con demandas crecientes. El cambio puede ser o una oportunidad para aprendizajes nuevos o puede ser la causa de aprensión frente a lo nuevo, que genera confusión y ansiedad, sensaciones que pueden afectar el comportamiento de un individuo a largo plazo.

Como Arnold, Barlett, Gowvani y Merali (2006) plantean, citando la WordNet (2003) de la Universidad de Princeton, la transición se define como el acto de paso de un estado o lugar al siguiente, como el cambio de un lugar o un estado o estadio a otro. En el artículo las autoras definen la transición como el paso del niño del hogar o de cualquier programa de educación inicial a la primaria. La pregunta es cómo lograr que esta experiencia, que puede ser estresante o positiva, se convierta a través de acción, en una experiencia memorable en términos positivos durante el proceso.

Desde la perspectiva teórica existen diferentes estudios para acercarse comprensivamente a las transiciones. Fabian y Dunlop (2006), por ejemplo, citan a Van Gennep (1960), Campbell Clark (2000) y Bourdieu, Schirato y Danaher (2002). El primero plantea que el proceso se entiende como un ritual de paso, el segundo considera que las transiciones son el cruce de un límite, y los últimos creen que la transición es un rito institucional. Igualmente hacen referencia a otras perspectivas que sitúan el proceso como parte del curso de vida en el marco de estructuras sociales y culturales que lo afectan. Las autoras, citando a James, Jenks y Prout (1998) y a Qvortrup, Bardy, Sgritta y Wintersberger (1994), referencian investigaciones recientes que caracterizan el proceso desde la perspectiva de los niños y desarrollan su capacidad de agencia para resolver problemas de bienestar sociocultural. Esta última perspectiva afirma los derechos

de los niños. De igual forma, Fabian y Dunlop citan a Page (2000) cuando plantean que propiciar la vivencia de la discontinuidad en las transiciones es parte de la continuidad de la vida y del aprendizaje, para lo cual los niños han de desarrollar resiliencia y deben ser apoyados para negociar el cambio.

De manera conclusiva y teniendo en cuenta lo anterior, para los propósitos investigativos del presente proyecto la transición del hogar al preescolar —primer año de la escolaridad formal— y de este al primero de primaria, se define como un proceso de cambio en el que se experimentan continuidades y discontinuidades, en las que niños, padres, maestros e instituciones educativas implicados enfrentan desafíos desde el punto de vista de los roles, las relaciones sociales, las rutinas de organización temporoespacial de las actividades, el valor del juego en los distintos contextos de aprendizaje, el manejo de materiales didácticos y las intenciones educativas y pedagógicas.

Las transiciones requieren de un trabajo articulado de familia, escuela, comunidad e instituciones presentes en el territorio. Como plantea Acosta A., (s. f., 1), de lo que se trata es de un trabajo articulado entre actores e instituciones, que sin desconocer la identidad de cada cual, permita un trabajo de articulación para potenciar el desarrollo del niño y facilitar sus transiciones al inicio de la escolaridad.

“Por tanto es importante entender que no se trata de que el niño pase de un ambiente a otro y permanezca solo en el segundo. El niño está interactuando continuamente entre el ambiente familiar, espacios comunitarios y el centro educativo. Y cada uno es un ambiente para su desarrollo en el cual aprende. Por ello, de lo que se trata es de que cada espacio, cada ambiente, potencie su capacidad de apoyar al niño conservando sus especificidades, pero funcionando de una manera que facilite las articulaciones con los otros ambientes y el desempeño del niño en cada uno” 2.

Etimológicamente el concepto de articulación viene del latín “articulatio” y se refiere a la unión o enlace móvil de las partes en un todo. En el proyecto se abordará la articulación desde las perspectivas horizontal y vertical (Zabalza, 1993, s. f.).

La articulación horizontal, en sentido amplio, se refiere a las relaciones de interacción entre escuela, familia, comunidad, instituciones, sectores y sociedad que, a la vez que apoyan a la escuela en su misión educadora, son referentes de sentido para los desplazamientos que esta debe hacer para responder contextualmente a la dinámica de los cambios socioculturales y políticos del contexto local, regional, nacional e internacional.

En sentido restringido, para los propósitos de este proyecto la articulación horizontal se referirá al trabajo articulado de la escuela, la familia y las instituciones presentes en el territorio, para apoyar al niño en sus transiciones, como imperativo para garantizar su retención y promoción dentro de la escuela y garantizar así la calidad del proceso educativo.

La articulación vertical, en sentido amplio, está referida a las relaciones de interacción entre grados y niveles educativos, lo que supone un proyecto educativo institucional —PEI— que cohesione y permita la convergencia de acciones en un marco de complementariedad, de coherencia, de flexibilidad, de globalidad y de autorreflexión crítica que le dé sentido al cotidiano devenir del acontecer escolar en el contexto del continuo cambio de las denominadas sociedades del conocimiento y la información.

En sentido restringido, para los propósitos del proyecto investigativo, articulación vertical se referirá al trabajo directo con los niños de preescolar y primero de primaria, a los desarrollos articulados de los maestros de los dos grados, a las acciones que en su conjunto lleva a cabo la escuela para cohesionar su PEI y facilitar así las transiciones del niño y garantizar su retención y promoción dentro de la institución educativa.

De manera conclusiva se puede afirmar entonces que las transiciones como experiencia vital de cambio son un fenómeno complejo que requiere de un trabajo articulado tanto horizontal como vertical de la familia, de la escuela y de los entes estatales presentes en el territorio.

Habiendo argumentado la postura frente a las transiciones y las articulaciones a continuación se desarrolla un aparte sobre la pertinencia social y educativa del fenómeno.

1.2 RELEVANCIA SOCIOEDUCATIVA DE LAS TRANSICIONES Y LAS ARTICULACIONES

Las transiciones de los niños del hogar al preescolar y de este a la primaria en la articulación horizontal escuela–familia, y la articulación vertical entre preescolar y primaria en un PEI cohesionado y coherente, son temáticas relevantes, tanto nacional como internacionalmente, puesto que garantizar la permanencia y promoción dentro del sistema educativo de los niños es uno de los puntos críticos de la *calidad de la educación*.

“La articulación para facilitar las transiciones de los niños y niñas de la casa al preescolar y de este a la básica primaria es una tarea que requiere atención investigativa. Las dificultades que enfrentan los niños y las niñas en estas transiciones, de no ser atendidas adecuadamente, son causa de repitencia, deserción y bajo rendimiento académico. Por ello, la

articulación es un asunto crítico cuando se aborda el tema del derecho a una educación de calidad para todos y todas” 3.

1.2.1 Las tasas de repitencia y deserción de los primeros grados. Las tasas de deserción y repitencia son un fenómeno complejo y multidimensional. Son muchos los factores que influyen en el porqué un niño repite o deserta del sistema educativo. La multiplicidad de factores tiene que ver con aspectos de orden personal, familiar, educativo, social, económico, político y cultural. Lo que muestran las cifras que a continuación se exponen es que las tasas de repitencia y deserción se presentan de manera muy significativa en los primeros grados tanto nacional como internacionalmente, y dada la reflexión internacional al respecto, a la cual se hace referencia más adelante, hipotéticamente se puede plantear que estas están relacionadas en alguna medida con la capacidad de adaptación al cambio de los niños al inicio de la escolaridad, lo cual es claramente una situación relacionada con la relevancia socioeducativa de las transiciones y las articulaciones.

En materia de cobertura para el grupo poblacional de 5 a 6 años, las cifras han aumentado por la creación del grado cero en el país. De acuerdo con Perfetti (2003), se plantea que la tasa de asistencia entre 1994 y 2000 aumentó al 70% en la mitad del período y creció al 78% a finales de este. Según el Informe Plan País (2003), la cobertura neta en 2002 para el preescolar fue de 34,7%.

Datos brutos del Plan Sectorial 2006-2010, que da continuidad a la Revolución Educativa, muestran que al comparar los años 2002 y 2006, el país pasó de una cobertura del 88% al 94% en educación básica y media. La matrícula para el total de preescolar, básica y media paso de 10 millones en el 2002 a 11 millones en 2006, lo cual representa un crecimiento del 10%.

Desagregados los datos, puede verse que el 2006 el país alcanzó coberturas del 94% en transición y 115% en básica primaria. Para el nivel de transición en el 2006 la cifra de matrículas fue 824.514 que, comparada con la del 2002 de 686.890, tuvo un crecimiento del 20%. Para la básica primaria en el 2006 se registraron 5.369.864 matrículas que, comparadas con los datos del 2002 de 5.198.325, tuvieron un crecimiento del 3%.

Por otra parte, al compararse la cifra de población total para la edad de 5 años en 2006, que era de 879.608, con el total de la matrícula para el mismo año, que alcanza 753.220, puede evidenciarse que existen 126.388 niños por fuera del sistema educativo. Para la edad de 6 años la población total en el 2006 fue de 883.163 y la cifra calculada de matriculados fue de 876.473, lo que deja por fuera del sistema educativo una población de 6.690 niños de esta edad. En el documento referenciado se afirma que la inasistencia escolar se hace más crítica en zonas rurales dispersas donde las tasas de inasistencia son aproximadamente el doble de las registradas en zonas urbanas.

En lo que tiene que ver con repitencia y deserción de acuerdo con Perfetti (2003), quien cita al Departamento Nacional de Planeación y al Ministerio de Educación Nacional (1993), de cada 100 estudiantes, 82 se promocionaron, 11 repitieron y 7 desertaron. En el 2000, de cada 100, 84 se promocionaron, 5 repitieron y 7 desertaron. En las zonas rurales de cada 100 estudiantes que ingresan solo 35 culminan el ciclo de la primaria, cifra que contrasta con la de zonas urbanas, donde 78 de cada 100 terminan el ciclo. Estas cifras son más críticas cuando se contemplan todos los niveles educativos en las zonas rurales.

“De 100 estudiantes que se matriculan en primero de primaria en las zonas rurales, sólo 35 terminan el primer ciclo que va hasta quinto grado, y un poco menos de la mitad de ellos, 16 estudiantes, harían tránsito hacia la secundaria matriculándose en sexto grado. De estos 16 estudiantes sólo 8 alcanzarían a completar el noveno grado, en tanto que apenas 7 harían el ciclo completo hasta undécimo grado” 4.

Siguiendo con las cifras del Plan Sectorial 2006-2010, en lo que tiene que ver con repitencia, las tasas más altas se presentan en primero y segundo de la básica primaria, con valores aproximados del 7% y 4% respectivamente. Para transición la tasa total para el 2006 fue de 1.8%, y por sectores fue de 2.2% en el oficial y de 0.75 en el privado.

Para primero la tasa total de repitencia fue de 6.9% y por sectores 8.1% se registra para el oficial frente al 1.7 % para el privado. Para segundo fue de 4.2% en el 2006: 4,6% fue del sector oficial y 1.5% del privado.

Respecto a la deserción escolar, el Plan Sectorial 2006-2010 muestra una reducción de 1.8% comparando las cifras del 2002 al 2006, es decir, se pasó de 7.2% a 5.4%. Se afirma que esta reducción fue mayor en las escuelas públicas que en el sector privado.

De acuerdo con los datos de la Secretaría de Educación del Distrito (2006), en el 2002 la repitencia en el sector oficial en primero de primaria fue de 13.3%, en el 2003 disminuyó a 10.7% y en el 2004 a 9.6%. Esto significa, para muchos niños, que repetir primero de primaria es el primer paso para abandonar la escuela. En Bogotá la repitencia en el año 2005 en primero fue de 2.120 niños y en el 2006 de 2.488. La tasa de abandono en primero de primaria, del 10.9% pasó en el 2005 del 6.7%. El abandono en Bogotá, en el año 2004 en primero fue de 1.949 niños, en segundo abandonaron 1.640, y en grado cero 1.405.

En el ámbito internacional, de acuerdo con Arnold, Barlett, Gowvani y Merali (2006) quienes citan las estadísticas del Global Monitoring Report —GMR— (2005), se considera que en el mundo hay aproximadamente 88 millones de niños que se matriculan en la escuela y que desertan antes de completar la educación primaria, de los cuales la mayoría lo hace en primer o segundo grado. Según las

autoras, los niños que desertaron en primer grado fueron el doble de los que lo hicieron en cualquier otro grado, seguidos por los de segundo. En muchos países las tasas de deserción se complejizan por la repitencia del primer grado, en la que los niños persisten con patrones de bajo rendimiento académico y desmotivación.

Puede concluirse entonces, que estos datos exigen repensar el proceso de transición al primer grado y coordinar acciones para facilitarlo. Igualmente cuestionan la manera cómo el sistema educativo crea las condiciones para que los niños desarrollen destrezas, actitudes y valores para desempeñarse productivamente en la sociedad. Igualmente, permiten analizar la evidencia existente sobre la importancia de los programas de educación inicial y su impacto positivo en logros académicos en la escuela. Finalmente, cuestionan los niveles de pobreza y exclusión y plantean cómo los programas efectivos de educación inicial pueden compensar dificultades de poblaciones en desventaja. (Arnold, Barlett, Gowvani y Merali, 2006).

1.2.2 Antecedentes en el ámbito nacional sobre la relevancia socioeducativa de las articulaciones y las transiciones. El Ministerio de Educación Nacional en el ámbito nacional y la Secretaría de Educación del Distrito en Bogotá, tomando en consideración reflexiones sobre el fracaso escolar que muestran los indicadores de eficiencia interna del sistema educativo en lo que tiene que ver con coberturas, repitencias, deserciones, y puntuaciones en las pruebas Saber como medidas de calidad, han emprendido desde los años setenta varias acciones para mejorar la calidad del sistema educativo.

En este orden de ideas, se han hecho revisiones y replanteamientos de directrices para apostarle a una mayor articulación entre el preescolar y la primaria, que redunde en cohesionar las instituciones educativas en torno a sus proyectos educativos institucionales para garantizar una continuidad que permitan superar las fracturas reconocidas entre estos dos niveles. Con ello se busca mejorar las condiciones de calidad de la educación que garanticen el inicio y permanencia de los niños dentro del sistema.

A continuación se referencian los principales hitos que a escala nacional se han dado para avanzar en la reflexión sobre el tema de las articulaciones y las transiciones.

De acuerdo con el Ministerio (2002), en 1979 aparece la desarticulación como preocupación nacional que exige tomar medidas para solucionarla.

En los ochenta y noventa, el Ministerio, debido a las alarmantes tasas de deserción y repitencia, hizo una indagación que puso en evidencia una problemática referida a cobertura, currículo, enseñanza para responder a los niveles de desarrollo de los niños, relación maestro y alumno, demandas de los padres de familia, gestión institucional y prácticas pedagógicas transmisionistas.

Adicionalmente, el Ministerio tomó diversas medidas, entre ellas la promoción automática en 1987, la revisión de los objetivos del primer grado y un replanteamiento del currículo. La propuesta tenía la intención de disminuir el fracaso escolar en primero, fortalecer en los estudiantes el interés por el conocimiento, potenciar la lúdica, establecer la lectura diaria y responder a las características de desarrollo de los niños.

Se consideró, entonces, que la flexibilización del primer grado no era suficiente y se vio necesario ampliar la cobertura para el grado preescolar como primer grado de básica primaria, revisar sus fundamentos y proyectar la continuidad con primaria. Así fue como en el país se generalizó el grado cero. La propuesta pedagógica está orientada por los criterios de integralidad, participación, lúdica, creatividad y autonomía.

En el 2002 el Ministerio desarrolló un estudio denominado “Articulación del preescolar y el primer grado: diagnóstico sobre saberes, prácticas y sugerencias de los docentes”. De manera concluyente el estudio en cuestión, afirma que la articulación es un proceso complejo que requiere de cambios organizativos, investigativos y de gestión curricular.

Estos antecedentes llevaron al Ministerio en el 2002, a plantear el marco general para un modelo de articulación del preescolar y la primaria, a fin de orientar el proceso de formación de los estudiantes en las escuelas normales y los maestros en ejercicio. Las directrices ministeriales con la intención de potenciar el desarrollo integral del niño, apuntan a cohesionar la institución educativa desde su proyecto educativo. Para ello proponen el trabajo por proyectos lúdico-pedagógicos, con los cuales se puede integrar el desarrollo de las distintas áreas del conocimiento, y que posibilitan el trabajo investigativo del maestro. Todas estas medidas procuran fortalecer los procesos de articulación que potencien la continuidad del preescolar y la primaria.

A pesar de los esfuerzos que el Ministerio de Educación ha hecho en lo relativo a la articulación, el tema ha estado en una posición muy subalterna. Por ello, el Estado, la sociedad civil y las agencias internacionales que en conjunto han considerado el cuidado y el desarrollo de la primera infancia como el desafío de la década, privilegiaron la reflexión sobre el tema tanto en el I Foro Internacional de Primera Infancia y Desarrollo (2003) como en el II Foro internacional: Movilización por la Primera Infancia (2005).

En 2005 la Secretaría de Educación del Distrito organizó un encuentro sobre articulaciones en el que jardineras, maestros, directivos docentes e investigadores debatieron el tema y pusieron de relieve la necesidad de articular los programas de educación inicial y la escuela primaria.

En 2006 la Asociación Colombiana de Jardines Infantiles —Jardinco— organizó su primer encuentro de jardines infantiles en el que la Secretaría de Educación del Distrito visibilizó la importancia del tema de la articulación entre preescolar y primaria. Se planteó que el trabajo para afianzar procesos de articulación debe seguir tres rutas: formación de maestros de normales y universidades, movilización de las comunidades y del poder local, y fortalecimiento de las instituciones educativas tanto desde el punto de vista de la articulación horizontal como vertical. En lo que respecta a la articulación horizontal se propuso la integración de los diferentes ambientes y, respecto a la vertical, el desarrollo infantil como eje trazador de sentido, en el que el reto educativo es cómo enriquecer con currículos pertinentes ese desarrollo.

La Secretaría de Educación del Distrito (2006) definió lineamientos educativos para el 2007 en los que enfatizó la reorganización de la básica primaria por ciclos educativos, las condiciones para garantizar la continuidad de los maestros a lo largo del primer ciclo a fin de acompañar pedagógicamente al mismo grupo, instrumentos para caracterizar a los niños y las dinámicas grupales como base para planificar en forma más pertinente y significativa, los lineamientos curriculares para la básica primaria, orientaciones para el desarrollo de proyectos lúdico pedagógicos y convenios con la Secretaría de Integración Social del Distrito y el Instituto de Bienestar Familiar para responder a la demanda de atención educativa de niños de menores de cinco años.

A partir del 2005 el reconocimiento de la pertinencia e importancia del tema de las articulaciones se ha empezado a trabajar en las agendas políticas nacionales y locales y constituye una de las propuestas clave de la política pública de primera infancia desde la gestación hasta los seis años, para el decenio 2005-2015.

De manera concluyente se puede afirmar que el tema de las articulaciones ha sido abordado los últimos 30 años, y si bien apareció en el debate público de manera fragmentada y asistemática, en los últimos años ha ganado fuerza para superar los esfuerzos sectorizados de atención, cuidado y desarrollo de la primera infancia.

1.2.3 Antecedentes en el ámbito internacional sobre la relevancia socioeducativa de las articulaciones y las transiciones. Tanto en Europa como en Estados Unidos y en Latinoamérica, los temas de la articulación y las transiciones han sido abordados tanto desde la perspectiva investigativa como de proyectos de desarrollo educativo y social. En distintos ámbitos el tema se viene posicionando y cada vez gana mayor legitimidad dada su relevancia educativa, social, educativa, política y cultural.

A continuación se hace referencia a iniciativas que con diversos enfoques vienen abordando los dos temas.

A escala mundial, el Consultative Group on Early Childhood Care and Development —ECCD 5— especializado en cuidado y desarrollo de la primera infancia y La Red del Grupo Consultivo para la Primera Infancia en América Latina 6 de la cual el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano —Cinde— hace la Secretaría Técnica, han impulsado la reflexión sobre el tema de la articulación y las transiciones.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico —Ocde—, realizó un estudio evaluativo en el 2002, del que participaron doce países, sobre los principales temas de política en materia de educación y cuidado de la primera infancia. Los resultados proponen como recomendación un enfoque integrado sobre primera infancia, desde la gestación hasta los ocho años, que oriente la política en el marco de una articulación intersectorial tanto en el orden de nacional como regional y local, que responda a las cambiantes necesidades de los contextos de las familias y los niños.

La organización de la Conferencia Mundial para Todos (2007) contrató la elaboración de dos estudios internacionales sobre transiciones. El primero se denomina *Is everybody ready? Readiness, transition and continuity: lessons, reflections and moving forward* y fue elaborado por Arnold Caroline., Barlett Kathy., Gowvani Saima., y Merali Rehana. (2006). Las autoras hacen una introducción donde plantean los objetivos de educación para todos, y citando cifras de repitencia y deserción globales cuestionan la calidad de los sistemas educativos. En este contexto, problematizan la importancia de las transiciones del niño del hogar a la educación inicial y de esta a la primaria y la relevancia del aprestamiento para la escolaridad. En segundo lugar plantean los factores que en el ámbito de lo internacional, nacional, local, familiar y personal afectan el aprestamiento de los niños. Un tercer aparte está dedicado a analizar el impacto de los programas de cuidado y desarrollo de la primera infancia desde diferentes ángulos, para entrar a cuestionar si las escuelas se encuentran preparadas para facilitar las transiciones y si los niños están listos para la escolaridad, y examinan los factores que llevan al fracaso y afectan el éxito escolar. Un último aparte tiene en cuenta los argumentos desarrollados en el texto con el fin de derivar implicaciones para la práctica y la política en lo que respecta a más y mejor educación inicial, incluyendo la atención a niños entre los 6 y 8 años, mejores vínculos, coordinación y comprensión entre los programas de educación inicial y la primaria, más atención a los primeros grados de la primaria, la necesidad de un trabajo conjunto con los padres y mejores sistemas de información.

El segundo artículo se titula *Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school* y fue elaborado por Fabian Hilary y Dunlop Aline-Wendy (2006). El estudio presenta una retrospectiva de la documentación e investigación sobre las transiciones de la educación inicial a la escuela primaria en el ámbito de lo internacional. El estudio referencia desde la perspectiva de los niños, los padres y los agentes educativos, aspectos del

desarrollo socioemocional y cognoscitivo relativos al proceso de cambio que implican las transiciones. Por otra parte, pone de relieve ejemplos de iniciativas exitosas en el manejo de las transiciones para los niños y sus familias e identifica implicaciones para la planeación de políticas.

En el Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo (2007), se cita el planteamiento de Fabian y Dunlop (2006) acerca de que las transiciones han sido abordadas desde dos enfoques: preparación para la escuela y preparación de la escuela. El primero pone el énfasis en las condiciones de salud y de desarrollo psicosocial que requiere el niño para afrontar la escolaridad, y el segundo enfatiza la relación excesiva del número de niños por grupo, la “brecha del lenguaje” cuando la enseñanza no es la lengua materna, las deficiencias de formación de los docentes, la poca experiencia de los maestros en educación inicial y la carencia de materiales didácticos, como condiciones que afectan la preparación de la escuela para asumir la escolarización de los niños.

El mismo informe cita a Fabian y Dunlop (2006) y a Kagan y Neuman (1998) cuando plantea la necesidad de garantizar la continuidad entre la atención y educación de la primera infancia —AEPI— y la escuela primaria para facilitar las transiciones. En este sentido se pone de relieve la importancia de que haya una continuidad que garantice que la AEPI se integre a la escuela primaria, que se mantenga el plan de estudios, que la socialización familiar esté ligada a la socialización en la escuela, y que se facilite el inicio de la escolarización a aquellos niños que no han tenido experiencia de AEPI.

En abril del 2007 se realizó la conferencia internacional sobre investigaciones en el tema de las transiciones, denominada: “Transforming Transitions”, organizada y promovida por la Universidad de Strathclyde en Glasgow, en la que se promovió un nuevo campo de investigación al respecto, que sea abordado desde perspectivas interdisciplinarias para las diferentes etapas de la vida.

En Estados Unidos actualmente se adelanta un proyecto evaluativo sobre aprestamiento, en el que participan diversos estados, cuyo propósito es identificar un conjunto de 23 medidas, que incluyen variables sobre los niños, la familia, la escuela, la comunidad, los servicios de salud, los programas de cuidado de la primera infancia y las escuelas, que potencialmente pueden afectar el éxito escolar de los estudiantes.

El Center for the Improvement of Early Reading Achievement —CIERA— de la Universidad de Michigan, viene adelantando una reflexión sistemática sobre el tema.

En América Latina y el Caribe la evidencia reportada por diversos proyectos de desarrollo educativo y social de primera infancia agenciados en diferentes países como Chile, Nicaragua, Colombia, Paraguay y Uruguay, con financiación

del Banco Mundial, entre sus múltiples intenciones, ponen el énfasis en la importancia del preescolar como experiencia que prepara a los niños para ingresar a la primaria disminuyendo tasas de repitencia y deserción.

Fabian y Dunlop (2006) citan a Pramling-Sauelsson y Lindahl (1991, 1994, Suecia), a Thyssen (2009, Dinamarca), a Griebel y Nieisel (2000 Alemania), a Dunlop (2001, 2002, Escocia) y a Docketta y Pery (2001, Australia) cuando reportan la existencia de diversos estudios que documentan las diferencias entre las expectativas de lo que esperan los niños, los padres, las jardineras y los maestros frente a la educación inicial, al preescolar y a la primaria.

Lo anterior permite concluir que a escala mundial se están trabajando los temas de articulación y transiciones dada su relevancia social y educativa.

1.2.4 Síntesis. Retomando los referentes reseñados, se puede afirmar que en la actualidad los principales debates en los ámbitos investigativos, académicos y de intervenciones sociales en los ámbitos nacional e internacional son:

La importancia de poner y movilizar el tema de la primera infancia en las agendas internacionales, nacionales y locales, dado que esta etapa del ciclo de vida es crucial para el desarrollo humano.

Hay discusiones sobre el límite etario para definir la primera infancia como grupo poblacional con perspectiva de ciclo de vida que permita acciones integrales de cuidado y desarrollo en el marco de la perspectiva de los derechos.

Otro punto de discusión es cómo las transiciones son procesos complejos que el ser humano enfrenta a lo largo de la vida y requieren de estudios interdisciplinarios.

Se promueve la búsqueda de enfoques integrales, que impliquen arreglos interinstitucionales, con los cuales se lideren y articulen los esfuerzos intersectoriales impulsados por políticas públicas de primera infancia, que puedan desplegarse del nivel nacional a niveles intermedios y locales.

Asimismo se debate la orientación de las propuestas de educación inicial y escolaridad formal. En este sentido, hay posiciones que reafirman el enfoque de aprestamiento para preparar para la escolaridad y posiciones que defienden perspectivas más integrales y potenciadores del cuidado y desarrollo de la educación inicial que permitan articulaciones con una escolaridad que propenda por el desarrollo integral.

Otro punto es la importancia de que las propuestas tanto de educación inicial como de escolaridad formal, respondan en forma pertinente y significativa a los contextos socioculturales de los niños, sus familias y comunidades.

Hay discusiones sobre los niveles de formación de los actores educativos y debate en torno a los procesos de formación de agentes en servicio para orientar las propuestas para la primera infancia.

De igual forma hay esfuerzos investigativos que empiezan a visibilizar la importancia de la participación de los niños en la expresión de sus expectativas frente a las transiciones, al igual que estudios que exploran lo que esperan los distintos actores de ese cambio.

1.3 INVESTIGACIÓN SOBRE ARTICULACIÓN Y TRANSICIONES

1.3.1 En el país. Desde el punto de vista investigativo no se identificaron muchos estudios que se ocupen de las articulaciones y las transiciones. A continuación se referencian los acercamientos que fueron identificados en el Ministerio de Educación Nacional, de la Universidad Pedagógica Nacional y las referencias que se hacen al inventario mapeado de investigaciones sobre primera infancia desde 1995 al 2005.

En la década de los ochenta el Ministerio hizo un seguimiento a las estadísticas de cobertura y los indicadores de eficiencia interna del sistema educativo. Las tasas alarmantes de deserción y repitencia que se registraron en esos años, llevaron al Ministerio a hacer una indagación que puso en evidencia la baja cobertura del grado preescolar, la desarticulación en la manera de enfocar los procesos curriculares en la educación preescolar y la primaria, el desfase entre el proceso de desarrollo del niño y las demandas de los programas, los grupos numerosos y de diferentes edades, especialmente en las zonas rurales, una demanda de los padres para que los niños aprendan a leer y escribir en preescolar, la asignación obligada del docente al grado primero, la escasa participación del docente en la gestión institucional, la normal actividad del niño y sus demandas que se convierten en un obstáculo en cuanto al manejo de la disciplina, prácticas pedagógicas centradas en el contenido y la memorización de estos y la intolerancia de algunos padres frente al niño, que está en proceso de despliegue de sus posibilidades de desarrollo (MEN, 2002).

En el 2002 el Ministerio desarrolló un estudio denominado “Articulación del preescolar y el primer grado: diagnóstico sobre saberes, prácticas y sugerencias de los docentes”. Los resultados fueron organizados de acuerdo con las siguientes categorías incluyentes: procesos organizativos y de gestión, desarrollo profesional de los profesores y bienestar del estudiante, procesos investigativos, procesos curriculares, características de los actores y normativa. La información recogida buscó describir la realidad de la escuela desde el punto de vista de los docentes

consultados y definir criterios de formación en lo relativo a la articulación entre preescolar y primero (MEN, 2002).

El estudio en cuestión concluye que la articulación es un proceso complejo que requiere de cambios organizativos, de gestión curricular e investigativos. Resalta además, la importancia de formar al docente en y para la democracia, de tal suerte que se afirme como gestor y participe de procesos de diseño, ejecución y evaluación de proyectos colectivos, y que afiance su identidad y sentido de pertenencia. Por otra parte, se afirma que es importante formar al docente en propuestas pedagógicas pertinentes y contextualizadas que aboguen por la autonomía, el aprendizaje significativo, la lúdica, el aprendizaje activo, la integración y el trabajo en equipo. Finalmente, se afirma que es necesario formar docentes que investiguen.

Fandiño, Castaño y Rojas (2004/05), investigadoras de la Universidad Pedagógica Nacional, desarrollaron el estudio “Articulación preescolar primaria: ¿Posibilidad o conveniencia?” La investigación es una aproximación cualitativa que indaga las concepciones, comprensiones y representaciones que tienen los docentes sobre la articulación preescolar-primaria y las intervenciones pedagógicas que hacen los maestros de transición y de primero, en tres instituciones públicas y una privada de la ciudad de Bogotá.

Los resultados permiten afirmar a las investigadoras que en lo que tiene que ver con lo que se enseña en preescolar se identificaron dos tipos de contenidos: uno relacionado con la adaptación a la vida escolar que enfatizan los procesos de socialización, y otro dirigido hacia la conquista de aprendizajes específicos. Los contenidos académicos están referidos a la preparación del aprendizaje de la lectura y la escritura, al aprendizaje de las matemáticas y al fortalecimiento de la motricidad fina. Ciencias y sociales son trabajados a través de los proyectos pedagógicos.

En lo que tiene que ver con el cómo se enseña, la evidencia recogida permite afirmar a las investigadoras que la estrategia principal es el trabajo por proyectos.

Las investigadoras también afirman que las buenas relaciones entre las maestras de preescolar y primero abonan el terreno para búsquedas de procesos de articulación que favorezcan las transiciones de los niños. La exploración hecha en torno al tópico de la articulación pone en evidencia la necesidad de un currículo y estándares explícitos para cada uno de los grados como elementos de búsqueda de articulación vertical y el trabajo con padres como búsqueda de articulación horizontal.

Respecto al primero la investigación permite establecer que lo que se enseña es el aprendizaje de la lectura y la escritura y las nociones básicas de las

matemáticas. Adicionalmente, identificó que las maestras enfatizan la socialización.

En lo relativo al cómo se enseña, el reporte de las maestras enfatiza el proyecto pedagógico como estrategia que permite trabajar integradamente las áreas y los diferentes procesos de desarrollo integral de los niños.

En lo que respecta a la articulación entre preescolar y primaria las investigadoras afirman que, en lo que tiene que ver con articulación vertical, el trabajo conjunto de las maestras de preescolar y primero depende de las relaciones entre estas. En torno a la articulación horizontal las maestras afirman que el trabajo de los padres para acompañar el aprendizaje de los niños de primero es fundamental.

El reporte de los coordinadores frente al sentido del preescolar es que este grado ha de ser preparatorio para el primero en el que se afianzan los aprendizajes de la lectura y la escritura.

En lo relativo a la articulación los coordinadores valoran su importancia y afirman, de acuerdo con lo reportado por las investigadoras, que una de sus funciones es apoyar el proceso, que este es un problema de orden institucional y de los maestros que están a cargo de los dos grados.

En la discusión de los resultados las investigadoras plantean la necesidad de debatir públicamente qué se entiende por educación preescolar o educación inicial y qué lugar se le asigna a la transición como grado en este contexto. Problematizan cómo el preescolar inició en el país con intenciones que ponían énfasis en la socialización y la lúdica. Con el tiempo estas se han transformado y ahora se hace hincapié en la preparación para el grado primero. En este sentido, plantean las investigadoras, mientras que el preescolar se ha formalizado, el primero se ha flexibilizado, dada la incidencia que el grado de transición ha tenido sobre este último grado. Afirmar que esta transformación del preescolar responde a la demanda del primero donde la formalización del aprendizaje de la lectura y la escritura y los algoritmos básicos de las matemáticas exigen del grado de transición un sentido fundamentalmente preparatorio.

En las conclusiones exponen la necesidad de construir consensuadamente un proyecto de educación inicial en el país que se concrete en una política pública de primera infancia. Este debate deberá ocuparse de la escolarización o no escolarización, de lo que se entiende por una educación para el desarrollo y cómo se relacionan las dimensiones del desarrollo y las áreas.

Las autoras concluyen que la educación preescolar debe apuntarle a la socialización, a la lúdica, a la creatividad, a la curiosidad y al adecuado desarrollo afectivo. Esta afirmación se fundamenta en la convicción de que un grado de

transición lúdico propiciará una aproximación a la formalidad del primero. Cuestionan desde este horizonte si el preescolar ha de ser el primero de la básica o el último de la educación inicial y el primero el año de iniciación a la escolaridad formal. Afirman que en la práctica de las escuelas existe una preocupación por la articulación que garantice la continuidad. Sin embargo, las investigadoras cuestionan la idea de continuidad entre estos dos grados en los que se hace lo mismo con diferente nivel de exigencia y establecen la necesidad de reconocer la ruptura que existe entre los dos grados.

La “Comisión Interuniversitaria de Mapeo de Investigaciones de Primera Infancia Desde la gestación hasta los seis años (2005-2006)”⁷ que fue uno de los componentes del Programa para la Formulación de la Política Pública de Primera Infancia 2005-2015. La comisión desarrolló un inventario descriptivo y analítico —no exhaustivo— de estudios e investigaciones (1995-2005) sobre primera infancia con el objeto de plantear directrices para definir el componente investigativo de la Política de Primera Infancia.2005-2015.

El inventario contó con el reporte de 12 universidades, las cuales consignaron 359 investigaciones en el disco virtual. Las investigaciones se clasificaron de la siguiente manera: 230 en la categoría de primera infancia y derechos, y 129 en la de garantes de los derechos de la primera infancia.

En la categoría de primera infancia y derechos se encontró que 46% de los estudios reportados se realizaron respecto al derecho de supervivencia, seguido del 38% sobre del derecho de desarrollo; 11% sobre derecho de protección y 4% en el de participación.

En la categoría de garantes de derechos de la primera infancia se identificó que 33% son investigaciones relacionadas con familia, 19% con agentes de salud, educativos y comunitarios; 23% con instituciones gubernamentales y no gubernamentales que agencian programas de primera infancia; 4% con instituciones que forman agentes educativos que trabajan con primera infancia y 21% con el Estado.

En lo que tiene que ver con el derecho a la educación inicial, el mapeo no registró investigaciones sobre transiciones y plantea que dada la importancia de la deserción y la repitencia en los primeros grados y la intención de mejorar la eficiencia interna del sistema educativo, este es un tema que exige enrutar esfuerzos investigativos.

De manera conclusiva se puede afirmar que fueron pocas las investigaciones que se identificaron sobre los temas de las transiciones y las articulaciones. El mapeo, de investigaciones que adelantó la comisión interuniversitaria e interinstitucional, pone en evidencia que de 359 estudios e investigaciones inventariados no se encontró ninguno sobre las transiciones al inicio de la

escolaridad y la importancia de un trabajo articulado de todos los implicados en el proceso.

Las referencias investigativas documentadas sobre estos dos temas muestran la importancia que da el Ministerio a las transformaciones sistémicas que toquen distintos aspectos organizativos, de gestión curricular e investigativos para, desde el proyecto educativo institucional, impulsar acciones que transformen la cotidianidad de las escuelas en la búsqueda de mayores articulaciones entre los distintos niveles educativos que garanticen continuidades y con ello la promoción de los niños a través de los diferentes grados.

La investigación de la Universidad Pedagógica Nacional pone en evidencia la carencia, en las instituciones educativas en las que se trabajó, de directrices institucionales explícitas para el manejo de articulaciones horizontales y verticales que faciliten la adaptabilidad al cambio de los niños. Ello justifica el esfuerzo exploratorio de esta investigación. Las conclusiones del estudio reiteran la importancia de un debate nacional que permita acuerdos sobre cómo enfocar la educación inicial y la importancia de políticas públicas integrales de primera infancia que la soporten. Este debate permitiría aclarar cuál es el sentido de la educación inicial y por tanto del preescolar y del primero, sentaría las bases para una resignificación renovada de los dos grados y argumentativamente serviría para discernir entre un enfoque de escolarización de la educación inicial y uno potenciador del desarrollo.

1.3.2 En el mundo. En el mundo hay bastantes referencias investigativas sobre las articulaciones y las transiciones. A continuación se referencian los estudios que se documentaron para hacer una reflexión de las tendencias investigativas y situar allí los temas centrales de la discusión.

En principio se exponen los estudios agrupados por tendencias para luego de cada aparte sacar conclusiones. La agrupación tiene la siguiente lógica: (i) el efecto de las transiciones en el desarrollo y el aprendizaje del niño; (ii) la exploración de cómo vivencian los niños y los padres las transiciones; (iii) las expectativas de los distintos actores sobre las transiciones; (iv) las transiciones desde diversas perspectivas; (v) los impactos de la participación de los padres en logros académicos; (vi) las estrategias demostrativas del manejo de las transiciones; (vii) las estrategias para garantizar las continuidades entre la educación inicial y la escolaridad; (viii) los impactos de la educación inicial, y (ix) los efectos de servicios integrales a partir de acciones articuladas intersectoriales.

En lo que tiene que ver con los estudios que indagan sobre el efecto de las transiciones en el desarrollo y el aprendizaje están:

Fabian y Dunlop (2006) citan a Curtis (1986), a Cleave y Brown (1991), a Dowling (1998) y a Kienig (1999) cuando afirman que empezar la escolaridad

puede causar ansiedad, afectar el ajuste emocional y, en el largo plazo, la adaptación social, comprometiendo las posibilidades de aprendizaje. También manifiestan que si los niños experimentan continuidad en su aprendizaje durante sus transiciones tendrán menos dificultades en las etapas avanzadas de la escolaridad. Igualmente, las autoras apoyadas en Featherstone (2004), expresan que la carencia de un bienestar emocional puede conducir a comportamientos agresivos, a fatiga, o ambos, lo que afecta la competencia para aprender; además citan a Fisher (1996) cuando establecen que los niños pueden experimentar carencia de afecto, y a Kening (2002) para sustentar que los niños pueden estar desorientados o inhibidos lo que causa problemas de comportamiento que afectan y comprometen la motivación y las relaciones sociales.

Blacher y McIntyre (2006) citando los estudios de Robert Pianta y sus colegas de la Universidad de Virginia, plantean que las relaciones sociales de los niños con su maestro son condición predictora del éxito académico y social. Su estudio demuestra que la capacidad de autorregular las emociones y el comportamiento es una condición que permite predecir logros académicos. El estudio aporta evidencia para argumentar que la competencia de autorregulación esta relacionada con la habilidad para persistir en tareas difíciles, manejar las normas escolares y vencer la frustración cuando se aprenden nuevas habilidades.

Las habilidades sociales también son predictores positivos de logros académicos. Estos resultados evidencian que las competencias para autorregular emociones y las habilidades sociales son tan importantes como las cognitivas para lograr adaptarse a las demandas que implican las transiciones.

Puede concluirse entonces, que la adaptabilidad al cambio que implican las transiciones, compromete al niño en su integralidad y multidimensionalidad y ello afecta las posibilidades de aprendizaje en la escuela. Los resultados de estos estudios ponen en evidencia que la capacidad de autorregulación emocional para enfrentar la incertidumbre, las redes de soporte social de pares y de relación con la maestra sobre las cuales se despliegan las habilidades sociales y la capacidad para afrontar cognitivamente los retos que demanda la escolaridad, son dimensiones claves para repensar como el niño enfrenta las transiciones.

A continuación se referencian estudios que exploran cómo vivencian los niños y los padres las transiciones.

Fabian y Dunlop (2006) citan a Pramling-Sauehlsson y Lindahl (1991, 1994, Suecia) a Thyssen (2009, Dinamarca) a Griebel y Nieisel (2000, Alemania) a Dunlop (2001, 2002, Escocia) y a Docketta y Pery (2001, Australia) al plantear que la perspectiva que indaga desde el punto de vista de los niños cómo experimentan las transiciones, es reciente en el campo investigativo. La evidencia señala que los niños reaccionan de diferentes maneras al cambio. Las autoras citan a Dunlop (2001) cuando afirman que hay evidencia de que los niños pueden sentirse

molestos por su falta de conocimiento o por su dificultad para movilizarse en un nuevo ambiente, pero que les gusta que sus habilidades sean reconocidas.

Asimismo manifiestan que existen pocas investigaciones desde el punto de vista de los padres. Las autoras apoyadas en Dunlop (2005, Escocia) y Dockett y Perry (2005, Australia) afirman que estas se han focalizado en cómo los padres experimentan las transiciones de sus hijos. Los resultados muestran que las condiciones del ambiente, la edad a la cual empieza la escolaridad, las diferencias en el aprendizaje según el género, la preparación para la escuela y las expectativas frente a esta son preocupaciones importantes. Posiblemente la mayor preocupación es cómo le va al niño en la experiencia diaria. Entre los temas más abordados en los grupos de discusión con familias están la edad apropiada para iniciar la escolaridad, los roles que deben desempeñar los padres, la decisión de a qué institución deberá entrar su hijo y las expectativas frente a la institución educativa.

Estos estudios permiten afirmar que es cada vez más visible que las transiciones no solo comprometen al niño en el proceso de inicio de la escolaridad sino también a sus familias. La adaptabilidad al cambio, con lo que significa asumir el nuevo rol de estudiante para el niño, moviliza también a los padres. Este es un desafío para las maestras y para las instituciones educativas dado que el manejo de las transiciones exige estudios más integrales para comprender al niño en el contexto sociocultural de sus redes de apoyo.

En lo que respecta a la tendencia de estudios que interrogan las expectativas de los distintos actores sobre las transiciones están:

Méndez G., (s. f.) quien cita a Dockett y Perry (2001) y el estudio de Sierra N. (s. f.) sobre el programa de cuidado y desarrollo de primera infancia de Christian Children's Found —CCF— que se lleva a cabo en Honduras desde 1982, plantean las diferencias entre lo que esperan los niños, los padres, las jardineras y los maestros frente a la educación inicial, al preescolar y a la primaria. Los niños están preocupados en torno a las reglas en relación con lo que se puede o no se puede hacer, respecto a las interacciones relacionadas con quién jugará, a quien conocerá y con la disposición de la maestra, referida a la pregunta de cómo será. Los padres tienen expectativas sobre si sus hijos se adaptarán al cambio, sobre la seguridad del ambiente y si la maestra tendrá la disposición para ayudarlos. Los maestros están preocupados por la adaptación al cambio de los niños y por las habilidades que traen estos para enfrentar los nuevos aprendizajes. Evaluando comparativamente las expectativas se puede afirmar que mientras los niños están preocupados por las relaciones, los maestros lo están por las habilidades.

De acuerdo con Fabian y Dunlop (2006) quienes citan a Griebel y Niesel (2000, 2001, 2002, Alemania) se plantea la importancia de la comunicación como elemento clave para facilitar las transiciones. En este sentido es sustancial

clarificar las expectativas de padres y maestros y hacer del proceso de apoyo a los niños una coconstrucción.

Puede concluirse, sobre la base de las referencias citadas, que un tema actual de investigación es el de las expectativas de todos los implicados en el proceso de las transiciones. Ello visibiliza las convergencias y disonancias o conflictos que se presentan entre los distintos escenarios de socialización de los niños y reta a las escuelas a comprender los conflictos y a buscar sinergias que les faciliten el proceso.

En torno a los estudios que se preguntan por las transiciones desde diversas perspectivas están los de Fabian y Dunlop (2006) quienes citan a Davey y Wang (1998) para mostrar que existen aproximaciones investigativas que se han ocupado de las transiciones desde el punto de vista de los niños enfatizando el empoderamiento. Las autoras apoyadas en Galton, Morrison y Pell (2000) afirman que hay otros estudios que exploran la deficiencia del progreso y las variaciones en los enfoques de enseñanza entre la primaria y la secundaria. Igualmente mencionan a Cowan y Cowan (1995) al plantear que desde el punto de vista de los padres, se ha estudiado la transición hacia la paternidad. Finalmente, citando a Fortune-Wood (2002) afirman que hay estudios sobre el desarrollo de estrategias de niños y adultos para manejar las transiciones en parejas divorciadas.

Los estudios anteriores permiten establecer que el tema de las transiciones es explorado desde perspectivas diversas y que el proceso de cambio que implican las transiciones al inicio de la escolaridad es una de las tantas transiciones que lo humano enfrenta en la vida.

En lo relacionado con los estudios que exploran la incidencia de las características de las familias en las transiciones y los impactos de la participación de los padres en logros académicos se referencian los siguientes estudios:

Fabian y Dunlop (2006) quienes citan a Fithbakis (1998) y que plantea que las transiciones son un asunto que le compete a la familia y por lo tanto justifica la necesidad del trabajo con estas. Las autoras explican que las transiciones pueden visualizarse como oportunidades para que las familias y el sistema escolar trabajen conjuntamente para apoyar el proceso de los niños. De acuerdo con las autoras que citan a Griebel y Niesel (2002) y a Johansson (2002), se afirma que los valores de los padres, sus creencias, su estatus socioeconómico y su experiencia educativa afectarán el cómo los niños experimentan las transiciones. Igualmente las autoras recurren a Perry, Dockett y Tracey's (1999) para mostrar que las perspectivas de los maestros, los padres y los niños se pueden agrupar en cuatro grandes categorías: adaptación, conocimiento, disposición y normativa. Mientras que padres y maestros señalan como importantes la adaptación, los niños se centran en las reglas.

De acuerdo con Rimm-Kaufman y Zhang (2005) la frecuencia, las características y la comunicación de los padres y la escuela son predictores de éxito escolar. El estudio trabaja con una muestra de niños de preescolar y jardines infantiles considerados en riesgo de acuerdo con las características sociodemográficas de las familias. Los maestros utilizaron diarios para registrar la frecuencia y las comunicaciones entre la familia y la escuela de 75 niños. Expertos en trabajo con familias realizaron entrevistas para explorar las dinámicas familiares.

Los resultados evidencian que en preescolar un tercio de los padres y más del 50% en el jardín infantil, no tuvieron contacto con la maestra de sus hijos. Lo usual es que los padres participen en reuniones convocadas por iniciativa de las escuelas y que estas duren aproximadamente 10 minutos. Generalmente se dialoga sobre asuntos relacionados con el niño y no de la dinámica familiar. Estos resultados tienen implicaciones para las políticas escolares que buscan comprometer a las familias en la educación de sus hijos y adicionalmente para las políticas locales y estatales sobre el tema.

Ferrara y Ferrara (2005) quienes citan a Hiatt-Michael (2001) expresan que el compromiso de los padres con el aprendizaje de sus hijos incide positivamente en la asistencia escolar, incrementa las tasas de graduación, disminuye la repitencia, aumenta el grado de satisfacción de estudiantes y padres con la institución educativa, decrece los problemas de disciplina y se registran mejores logros en lectura y en matemáticas. Los autores apoyados en Hiatt-Michael (2001) y Shartran, Kreider y Erickson-Warfield (1994) reconocen que las escuelas no tienen experiencia en cómo proceder efectivamente en el trabajo con padres a fin de potenciar su poder para apoyar el aprendizaje de los estudiantes. Los maestros reportan la necesidad de fortalecerse en estrategias de comunicación con padres y en cómo potenciar el compromiso de las familias en los desarrollos en el aula.

Los autores afirman que transformaron el programa que tenían sobre las conexiones entre primera infancia, familia y escuela, en una propuesta que capacitó a maestros en estrategias para acercar a los padres, comprometerlos en el apoyo a las tareas escolares, en el diseño de actividades en el aula centradas en la relación estudiantes-padres, en la creación de oportunidades participativas para que los padres se involucren en la toma de decisiones en la educación de sus hijos e informarlos sobre los numerosos roles en los que pueden liderar decididamente procesos comunitarios. El curso fue montado en línea para que maestros de primaria y secundaria tuvieran acceso a él. La primera etapa se organizó para dialogar sobre temáticas claves del trabajo con padres y el proceso culminó con la construcción conjunta de un grupo de actividades para desarrollar el trabajo con padres con el objetivo de conectarlos con la escuela y las comunidades.

La estructura del trabajo con padres incluyó varios temas. El *parternar* y *martenar*, cuyo fin era ayudar a las familias a crear en casa ambientes favorables para apoyar a los niños como estudiantes. Intencionalmente se apostó a diseñar maneras efectivas de comunicación escuela-hogar y hogar-escuela en torno a los programas escolares y el progreso de los niños. Se diseñó un voluntariado, a través del cual se organizó la ayuda de los padres para apoyar a los niños. El aprendizaje en casa, se orientó para que los padres pudiesen ayudar a los niños con las tareas y otras actividades curriculares, decisiones y planeamientos. La toma de decisiones capacitó a los padres para participar en ellas y desarrollar liderazgo representativo. La colaboración con la comunidad buscó identificar los recursos y los servicios comunitarios que fortalecen los programas escolares, las prácticas familiares y el aprendizaje de los estudiantes.

La implementación del trabajo con padres permitió enriquecer la propuesta creando caminos de trabajo conjunto de familias, escuelas y comunidades apoyadas en las facilidades de revolución tecnológica de las comunicaciones.

Blacher y McIntyre (2006) muestran que el trabajo coordinado y concertado de padres y maestros es esencial para facilitar las transiciones. Según las autoras, diversas acciones sencillas se pueden concertar en un trabajo articulado de la familia y la escuela para facilitar las transiciones. En este sentido, dentro de las posibles actividades está: planear visitas con el niño a las instalaciones de la escuela antes de comenzar el periodo académico, planear reuniones de juego con los futuros compañeros de clase, reunirse con la futura maestra para coordinar las actividades que pueden realizarse desde la casa para apoyar al niño.

Puede afirmarse a partir de lo referenciado, que un tema de capital importancia para el trabajo y exploración investigativa sobre las transiciones es la familia. Sus características demográficas y su participación activa en el proceso de escolarización de los niños inciden positivamente en logros académicos que están directamente relacionados con la adaptabilidad al cambio.

En lo que tiene que ver con estudios que indagan sobre diferentes estrategias demostrativas del manejo de las transiciones, se cita el programa de Head Start. El estudio Head Start Children's Entry into Public School: A Report on the National Head Start Public Early Childhood Transition Demonstration (2000), fue implementado con el propósito de explorar el impacto del programa en los niños, en las familias, en las escuelas y en las comunidades. Los resultados obtenidos de escuelas que implementaron diversas estrategias demostrativas del manejo de las transiciones, y que adicionalmente recibieron asesoría de un equipo de expertos del proyecto, se compararon con un grupo de contraste.

Los resultados del estudio permiten a los investigadores, concluir que el programa fue implementado en 31 sitios con diferencias de calidad e intensidad en los soportes y servicios ofrecidos a los niños, las familias y las escuelas. Todos los

participantes del estudio reportaron valorar el programa y muchos de sus logros se sostuvieron después de que terminó la financiación.

Después de solo dos o tres años la gran mayoría de los niños de programas de Head Start que se encontraban en escuelas públicas, alcanzaron los logros promedio nacionales. La evidencia recabada refuta claramente los argumentos que sostienen que los resultados obtenidos por los niños en Head Start desaparecen al ingresar a las escuelas.

Los niños sobresalientes reportaron su gusto por la escuela, afirmaron que se llevan bien con los maestros y con los compañeros y que intentaron hacer su mejor esfuerzo frente a los desafíos del aprendizaje. Esta evidencia refleja la valoración que niños y padres adjudican a la importancia de la escolaridad. Las familias de los niños formados en Head Start en términos generales mostraron mejoras anuales en sus condiciones de vida, dependiendo cada vez menos de los soportes gubernamentales. El proyecto demostrativo facilitó un mejor acceso a servicios sociales y de salud, mayor conciencia de la comunidad sobre los soportes y los vacíos del sistema de servicios sociales, mayor proactividad de los padres en el mejoramiento de la educación, compromisos locales para asegurar el éxito escolar de los niños de los programas de Head Start y nuevos socios y colaboradores para trabajar en pro del bienestar de los niños y sus familias.

Los positivos logros de adaptación escolar de los niños formados en Head Start contrastan con los resultados de otras investigaciones en los cuales estos niños pierden los logros obtenidos a través del programa. Aunque los resultados positivos no pueden atribuirse claramente a una sola causa, el proyecto demostrativo, si permiten afirmar que las asociaciones comunitarias se fortalecieron y que los múltiples soportes para manejar las transiciones fueron asumidas en muchos de estos sitios para promover la adaptación de los niños, con desafíos económicos, cuando entran a la escuela.

Puede concluirse que ejemplos de actividades valoradas positivamente por los distintos actores son: creación de aulas para padres en las escuelas, visitas domiciliarias, socialización con los padres de información sobre actividades comunitarias, talleres a familias respecto a los soportes que pueden dar a sus hijos para lograr el éxito escolar, promoción de la inclusión de niños con exigencias mayores a las aulas regulares, valoración de las diferencias culturales y lingüísticas y desarrollo de planes individualizados para facilitar las transiciones. En síntesis, las estrategias demostrativas del manejo de las transiciones más valoradas son: las relacionadas con la participación de los padres en diferentes actividades educativas, las prácticas de desarrollo para favorecer la continuidad de las experiencias educativas de los niños, y las de soporte en servicios sociales, en salud y nutrición.

Muchas de las estrategias de innovación de los programas tienen un alto potencial para ser implementadas en otras escuelas. Especialmente aquellas que buscan hacer de estas un lugar que acoja a las familias, que mejoran la calidad de la instrucción en el aula de clase, que valoran la diversidad cultural de los niños y las familias, que guían a los padres para apoyar el aprendizaje de los niños en sus casas, que amplían el número de actividades que involucran, de manera no tradicional, a los padres de familia, y las centradas en asociaciones comunitarias que coordinan la oferta de servicios sociales y de salud para apoyar las familias y los niños de bajos recursos.

De manera concluyente se puede plantear que se debe aprender de las lecciones derivadas de las experiencias exitosas de educación inicial, con el objeto de actualizar y flexibilizar la primaria, sobre todo en lo que tiene que ver con el trabajo con familias, dados los éxitos de estas en involucrar a los padres apoyándose en su interés por el desarrollo y aprendizaje de sus hijos.

En lo que tiene que ver con la temática de las estrategias para garantizar las continuidades entre la educación inicial y la escolaridad se cita a Kagan, Carroll, Comer y Scott-Little (2006) quienes aseguran que en el tema de las transiciones es necesario enfatizar la alineación entre los estándares, el currículo y las valoraciones en el prekínder y el kínder. Esta alineación o la carencia de ella impactan de manera significativa la experiencia de los niños. Dicha alineación es condición para que los estudiantes experimenten continuidad entre un grado y otro.

Según los autores, la experiencia demuestra que una mayor atención se ha puesto en facilitar las transiciones verticales compartiendo reportes, planeado visitas de los niños de prekínder a kínder y el trabajo con padres para orientarlos sobre las normas y expectativas del kínder. El estudio piloto, que los autores desarrollan, demuestra que es importante explorar la alineación tanto vertical como horizontal dado su impacto en los esfuerzos por facilitar las transiciones.

El estudio piloto mencionado analiza cuatro experiencias a partir de los documentos que concretan los estándares, el currículo y las valoraciones propuestas. El procedimiento analítico focaliza en qué extensión y con qué profundidad los ítems cubren los diferentes dominios de desarrollo infantil y el aprendizaje. Se exploró en qué medida en los dos grados se trabajan el desarrollo psicomotor, el desarrollo socioemocional, las aproximaciones al aprendizaje, el lenguaje y la comunicación y la cognición y los conocimientos generales. Se evaluó para cada ítem de los estándares/currículo/valoraciones el dominio al que estaba relacionado y a qué indicador representaba más significativamente.

El estudio reporta evidencia para afirmar que la alineación horizontal entre estándares/currículo/valoraciones fue más consistente en prekínder que en kínder. En lo que respecta a alineación vertical el estudio piloto aporta evidencia que

permite afirmar que esta es más problemática. En ninguno de los cuatro distritos se encontró alineación entre los estándares como tampoco del currículo y las valoraciones entre los dos grados.

Se encontró que en el nivel de jardín de infantes los dominios de desarrollo motor y de desarrollo socioemocional casi no se mencionan y que el énfasis está puesto en el lenguaje y la cognición.

En las distintas experiencias que exploró el estudio piloto se identificaron esfuerzos para facilitar las transiciones de los niños del prekínder al kínder. Sin embargo, estas acciones no parecen propuestas orientadas en el sentido pedagógico de un análisis explícito de la alineación tanto horizontal como vertical entre estándares/currículo/ valoraciones.

Los autores concluyen que es necesario enrutar esfuerzos en el sentido de una búsqueda de mayor alineación horizontal en el kínder y fortalecer acciones que contribuyan a la alineación vertical entre el prekínder y el kínder con el propósito de facilitar la adaptación al cambio de los niños en sus transiciones y su éxito escolar.

El estudio piloto recomienda orientar mayores esfuerzos para garantizar que los estándares el currículo y las valoraciones respondan al nivel de desarrollo de los niños y que estos cubran integralmente todos los dominios. Por otra parte, afirman que es necesario buscar intencionalmente la alineación horizontal y vertical dado que estas son piezas claves para impulsar el proceso de mejoramiento de la calidad pedagógica de la educación e incidir así en mejores logros de los niños.

Puede concluirse, de acuerdo con el estudio referenciado y la documentación hecha acerca de la relevancia socioeducativa de las articulaciones y las transiciones, que garantizar la continuidad entre las experiencias de educación inicial, el preescolar y la primaria, es decisivo para facilitar la adaptabilidad al cambio. Este estudio señala de manera sugerente que la continuidad ha de enfatizar la triada: estándares/currículo/ valoraciones, como tres aspectos claves de lo educativo.

En lo que tiene que ver con estudios que se preguntan por los impactos de la educación inicial, se plantea que a escala internacional existen investigaciones sobre programas de cuidado y desarrollo de la primera infancia, que evalúan su impacto y que referencian su importancia para poblaciones vulnerables, situándolos como alternativas de inclusión social.

De acuerdo con Arnold, Barlett, Gowvani y Merali (2006), existen numerosos estudios investigativos sobre el impacto que tienen los programas de educación inicial. Las autoras citando a ICDS, a Grantham y McGregors (1991, Jamaica,

Bangladesh), al National Institute of Chile, a Head and Development (2001, EE. UU.), y a High Scope plantean que la tendencia más generalizada es a evaluar los logros de los niños que han cursado distintos programas de educación inicial y los que no, para comparar diferencias.

Estos estudios hechos en diferentes partes del mundo, de acuerdo con Arnold, Barlett, Gowvani y Merali (2006), muestran que se ha hecho seguimiento evaluativo de los niños bien sea durante algunos años o hasta la adolescencia, y reportan evidencia significativa sobre las diferencias entre niños que han participado en programas de educación inicial y quienes no lo han hecho. En este sentido, esos programas están asociados a mejores logros académicos, no solo como resultado en las calificaciones, sino que se han identificado diferencias en actitudes y motivación. Reducciones de fracasos escolares, repitencia, absentismo y deserción han sido identificadas en la mayoría de los estudios en Estados Unidos y Europa. Niños que han participado en programas de educación inicial muestran mayor interés y motivación, están más comprometidos con sus tareas, son más capaces de trabajo independiente y participan más en actividades extraescolares. Las autoras apoyadas en Barlett (1998) expresan que los resultados de la educación inicial se mantienen a lo largo del tiempo en el sentido de una mayor participación activa de los niños en su aprendizaje. Asimismo, citan a Shonkoff y Philips (2000) cuando afirman que la asociación positiva entre calidad de las experiencias de educación inicial y desarrollo en etapas posteriores, es uno de los resultados más consistentes.

De acuerdo con Arnold, Barlett, Gowvani y Merali (2006) que citan a Mingat y Jaramillo (2003), *The Effective Provision of Pre-School Education* (Reino Unido), Sylva, et al. (2004), *The Negal ECD, Impar Study Save the Children Unicef* (2003, Perú) a Aldaz Carroll (1999), el Proyecto Promesa (Colombia), *The India Village Preschool Study Zaveri* (1993), *The Turkish Early Enrichment Project, Kagitcibasi, et al.*, (2001), *Cuba's Early Childhood Casassus, et al.*, (1998), *The Study from Myanmar Lwin, et al.*, (2004) se plantea que donde los recursos para proveer experiencias cualificadas de aprendizaje son limitados, los niños se beneficiaran teniendo esas experiencias tempranamente. De igual forma manifiestan la importancia de la educación inicial para incrementar la cobertura escolar, la retención y el logro académico, principalmente para niñas y poblaciones vulnerables. Las autoras, que se apoyan en *The Analysis for the World Bank of a Large-scale Project in Egypt Padeco/AED* (2001), *The North Carolina Abecedarian Study Campbell, et al.*, (1999), *The Harayana Study in India Chaturvedi, et al.*, (19879, Kabiru and Hyde (2003), expresan que hay evidencia alrededor del mundo que prueba que en poblaciones excluidas, ya sea por pobreza, etnia, género, aislamiento rural o incapacidad, los niños obtienen sus más críticos logros en experiencias de educación inicial.

Para Fantuzzo, Rouse, McDermott y Sekino, et al. (2005), quienes desarrollaron un estudio que exploró los factores protectores de experiencias de

cuidado y desarrollo en los logros en el jardín de infantes, para niños que hacen la transición a escuelas públicas, la edad, el género, la etnia, la pobreza familiar, los bajos niveles educativos de las madres y el vecindario, son variables de riesgo que inciden en los logros académicos y en su adaptación escolar. El estudio argumenta que el control de estos riesgos en experiencias de cuidado y educación, está relacionado con mejores logros en lenguaje y artes, en matemáticas, en ciencias sociales, en desarrollo psicomotor y en hábitos de trabajo. Se demostró que las conquistas logradas en experiencias de cuidado y educación fueron sostenibles a través del año escolar del jardín.

Por lo tanto puede afirmarse que la experiencia de educación temprana hace una diferencia sustancial con aquellos niños que no la han tenido. Ello es más significativo en sectores de población vulnerable. La evidencia investigativa reporta que experiencias de educación inicial tienen un impacto positivo sobre las trayectorias vitales de los sujetos. Son evidentes los impactos en los logros académicos a lo largo de todo el sistema educativo, en relaciones de mayor estabilidad y en estabilidad laboral y productividad económica. Eso significa que experiencias de educación inicial, vividas exitosamente en cuanto a potenciar posibilidades de desarrollo integral, fortalecen la adaptabilidad al cambio y facilitan las transiciones.

En lo que tiene que ver con el tema de servicios integrales con acciones articuladas intersectoriales y sus efectos e impactos en el desarrollo de los niños, se cita el trabajo de Pelletier y Corter (2005). El proyecto, de acuerdo con los autores, tiene como propósito crear un modelo integral que incluya cuidado, educación y servicios comunitarios en la escuela, como centro que beneficie a familias étnica y culturalmente diversas que viven en cinco distritos de la ciudad de Toronto. Los propósitos investigativos son describir el proceso de implementación del modelo y evaluar su impacto en el desarrollo de los niños, de los padres y de las comunidades. En segunda instancia pretende identificar el impacto en el equipo de profesores y, finalmente, el impacto en los programas y en las políticas.

En Toronto la lengua típica que se utiliza en las escuelas es inglés y muchos de los inmigrantes hablan otra lengua y tienen que aprender el idioma nacional y negociar con la cultura canadiense.

Pelletier y Corter (2005) quienes citan a Keating y Hertzman (1999), McCain y Mustard (1999) y a Corter y Pelletier (2004) plantean, que hoy se reconoce la importancia de los primeros años como críticos en la definición de trayectorias vitales en lo que tiene que ver con logros de calidad de vida. Sin embargo, los autores, apoyados en Swick y McKnight (1989) afirman que hay cuantiosa evidencia para argumentar que las diferencias de lenguaje y estatus socioeconómico, resultado de las recientes migraciones, dan como resultado que muchos niños empiezan la escuela con notables desventajas. Esto pone de relieve la necesidad de apoyar a las familias de inmigrantes en lo que tiene que ver con

acceso a educación inicial y a servicios, pues de no hacerlo se desencadenará un grupo social de alta vulnerabilidad.

Los principales resultados de la investigación a la fecha son más procesos que logros, de acuerdo con los autores. En lo que respecta al impacto del modelo sobre el desarrollo infantil, los resultados parciales con respecto a la línea de base muestran que los logros en vocabulario, prelectura, prematemáticas, y comprensión son significativamente diferentes para los diversos sitios en los que se implementó el modelo. Respecto al impacto sobre los padres, la evidencia reporta un mayor compromiso con el cuidado y educación de sus hijos, y con visibilizar sus necesidades para convertirse en agentes de cambio de sus escuelas y comunidades. El estudio plantea como aprendizaje que los padres de familia apoyan decididamente esta iniciativa. En la medida en que ellos reconocen y son usuarios de los diversos servicios existentes en sus comunidades, proveen a los gobiernos locales y a los decisores de política, información sobre cómo ha mejorado su calidad de vida. El trabajo de los maestros con los padres para concertar acciones para promover el desarrollo infantil ha permitido una mayor comprensión de la cultura y del lenguaje de las familias. Los vecindarios se han fortalecido como comunidades de familias diversas y están construyendo capacidad para acceder a servicios. Los autores, citan a Kohen et al. (2002) al plantear que el fortalecimiento de los vecindarios incide positivamente en mejores logros de desarrollo de los niños. El estudio ha permitido visualizar que los diferentes implicados en el proceso, a pesar de sus diferencias profesionales, pueden trabajar como equipos en beneficio del desarrollo de la primera infancia. No obstante, el proceso es complejo y requiere de mayores esfuerzos. Desde el punto de vista de organización institucional de diverso nivel de actuación social, se requiere de un liderazgo administrativo en el que la regulación legislativa del programa específico permita flexibilidad.

Finalmente, el estudio investigativo ha mostrado que para comprender la complejidad de las iniciativas de las comunidades para conectar las familias, escuelas y comunidades, se requieren aproximaciones investigativas no tradicionales.

Conclusivamente se puede afirmar que la movilización de familias, comunidades, instituciones y sectores en torno a la educación inicial y la primera infancia, es una alternativa de inclusión y equidad para sociedades pluriculturales receptoras de comunidades inmigrantes. El ejemplo mencionado pone de manifiesto la importancia del territorio en el que convergen poblaciones, instituciones y sectores que movilizados en torno al desarrollo local, pueden de manera participativa buscar caminos de mejoramiento de la calidad de vida que afiancen procesos de identidad individual y colectiva.

1.3.3 Síntesis. Para los propósitos investigativos, las referencias anteriormente anotadas en lo que respecta a evidencia investigativa nacional e internacional, son valiosas por cuanto reafirman:

La importancia de la primera infancia como etapa decisiva en la vida del ser humano, así como el significado de la educación inicial como base para el posterior éxito en el resto del proceso educativo y de la educación como tal para la trayectoria presente y futura de cada niño. Por tanto, dadas las evidencias existentes al respecto y la acción de diversos agentes, la primera infancia como grupo poblacional, empieza a ubicarse en los escenarios nacional e internacional, como objeto de inversiones por cuanto requiere de la protección y la promoción del Estado y la sociedad, pero también por su impacto general sobre la sociedad, por lo que crece el respaldo a intervenciones que propendan por el mejoramiento de la calidad de vida de los niños y sus familias. Y, respecto de estas temáticas, la evidencia en cuanto a la importancia de las transiciones entre el hogar y la educación inicial, y entre esta y la educación básica primaria, así como la articulación entre la familia y la institución educativa, lleva a concluir que es indispensable incorporar su consideración en el diseño de políticas, programas y proyectos.

A su vez, mejorar las intervenciones con impacto social exige tomar decisiones respaldadas en evidencia investigativa, por tanto, investigar la problemática de las transiciones es relevante no solo para promocionarse dentro de la sistema educativo y afirmar el derecho a la educación, sino para contribuir a la formación para la vida.

Al respecto, queda clara la relevancia de abordar la problemática de las transiciones desde las diversas perspectivas de todos los implicados en el proceso. En este sentido, la evidencia investigativa respalda la importancia de preguntarse por las expectativas frente a las transiciones desde las diferentes voces.

Se reafirma la necesidad de estudiar las transiciones mediante un trabajo de articulación horizontal —escuela-familia-territorio— y vertical entre maestros para garantizar las continuidades entre grados.

Finalmente se hace hincapié en la importancia de desarrollar investigación en la escuela como centro dinamizador de procesos locales.

1.4 PROBLEMATIZACIÓN DE LAS TRANSICIONES

Para dimensionar la complejidad de la problemática de las transiciones, a continuación se hace un análisis de la comparación entre el preescolar y la primaria, de los retos de diverso orden que enfrentan los niños cuando se compara el ambiente familiar y el escolar —preescolar y primaria—, se ponderan

analíticamente las implicaciones de tener o no lineamientos institucionales para el manejo de las transiciones y se plantean las consideraciones que se han de tener en cuenta para que los niños, los padres, los maestros y la escuela se preparen para afrontar el cambio y facilitar el proceso de las transiciones.

1.4.1 Comparación de los grados de preescolar y primero. El cuadro que a continuación se presenta es una comparación analítica en torno a diferentes criterios entre el preescolar y la primaria, teniendo como referencia a Zabalza (1993, s. f.) para valorar la complejidad del problema de la desarticulación y sus implicaciones para las transiciones de los niños de un grado al siguiente. El análisis obviamente recoge tendencias generales, y como tal, puede simplificar el complejo dinamismo del preescolar y la primaria. Sin embargo, como análisis es útil para afirmar que el preescolar por ser de más reciente data, ha incorporado con sentido una tradición más moderna de la educación, mientras que la primaria, en muchos casos, sigue signada por una tradición centenaria academicista. La comparación pone en evidencia la desarticulación vertical que existe entre estos. Esto permite pensar que si la deserción y repitencia se sigue presentando en los primeros grados, se requiere atención investigativa para comprender el fenómeno de las transiciones del hogar al preescolar y de este al primero a fin de apoyarlas como un imperativo que tienda a garantizar la permanencia y la promoción de los niños dentro del sistema escolar.

Cuadro 1
Comparación del preescolar y primaria

| Criterio | Preescolar | Primaria |
|--|--|---|
| Orientación pedagógica | Perspectiva globalizante, que recoge los intereses de los niños. | Orientación más academicista que responde a los intereses del docente y de la escuela. |
| Rol del docente | Facilitador, seguidor y animador de propuestas. | El docente enfatiza la dirección de la actividad. |
| Rutinas de organización temporoespacial de las actividades | El escenario de aprendizaje es el aula abierta hacia otros espacios institucionales e inclusive el entorno. La organización del espacio en el preescolar privilegia rincones de interés y una disposición del mobiliario que favorece la interacción social | El espacio de aprendizaje, es fundamentalmente el aula. Predomina la tendencia de una distribución del mobiliario más directiva y menos participativa. |

| | | |
|--|---|---|
| | y la participación. | El tiempo, es más exigente e inflexible, en parte porque en el desarrollo de las jornadas intervienen a veces más docentes que requieren de una organización temporal preestablecida. |
| El manejo de los horarios del preescolar se caracteriza por una mayor flexibilidad dentro de un orden de planeación. | | |
| Materiales didácticos | En general se trabaja con diversidad de juguetes, que en muchos casos responden a la inventiva de los docentes quienes aprovechan creativamente los recursos del medio. | El recurso didáctico que se privilegia es el texto. |
| El juego como estrategia de aprendizaje | La lúdica es principio rector de la actividad pedagógica. | Es recurso de esparcimiento para las horas de recreo. |
| Intencionalidad | Holística donde se articulan con sentido las disciplinas. | Énfasis en las áreas. |

Esfuerzos de articulación tanto horizontal como vertical exigen concertaciones entre la familia y la escuela y de los maestros de preescolar con los de primero para lograr en la práctica una escuela más amigable para los niños, que promueva metodologías activas que desplieguen los aprendizajes básicos para aprender a aprender: afirmar autoconcepto, conquistar autocontrol, ganar competencia para comunicarse, construir sociabilidad y desarrollar trabajos cooperados, afianzar la iniciativa y la curiosidad, fortalecer la participación y la persistencia, potenciar el razonamiento y la solución de problemas (adaptación de Head Start, s. f., 1).

1.4.2 Comparación de ambientes hogar-preescolar-escuela. De acuerdo con Acosta (s. f., 1) quien cita a Myers (1997), a continuación se presenta un cuadro con algunas adaptaciones que comparan los ambientes familiar y escolar —preescolar y primaria— para valorar la complejidad del fenómeno de las transiciones. El análisis evidencia las distintas demandas que en materia de relaciones sociales y regulación normativa, aprendizajes y lenguaje, plantean

estos diferentes contextos de socialización. El cuadro comparativo permite pensar en los retos que los niños han de enfrentar en sus transiciones de un espacio de socialización a otro. La complejidad del fenómeno de la transición pone de manifiesto la necesidad de un trabajo articulado entre los diferentes actores educativos, que permita hacer sinergias que potencien el desarrollo integral de los niños a fin de cimentar las posibilidades de aprender a aprender que les garanticen su éxito escolar.

Cuadro 2

Comparación de ambientes hogar-preescolar-escuela1/

| Hogar | Preescolar | Escuela |
|---|--|--|
| Relación niño-adulto, informal y de amor. La regulación normativa, suele pautarse en términos de convivencia familiar y rutinas cotidianas. | Relación informal y de apoyo. La regulación normativa está pautada en el marco de convivencia social y las rutinas del contexto educativo. | Relación formal y menos personal. La regulación normativa se pauta mediante de la disciplina escolar. |
| Relación uno a uno entre el adulto y el niño | Numerosos niños para un adulto | Numerosos niños para un adulto |
| Se aprende a través de la imitación, la experiencia, la prueba y el error Flexible Aprendizaje contextualizado. | Se aprende a través del juego Estructura con flexibilidad Mezcla de aprendizaje contextualizado y descontextualizado. | Se aprende a través de la didáctica de la enseñanza y de la memorización Rigidez Aprendizaje descontextualizado. |
| Se responde a las necesidades e intereses del niño. | Se responde a las necesidades e intereses del niño, en el contexto de un grupo. | Ajuste del niño a las demandas de la escuela. |
| Énfasis en lo concreto. | Uso de lo concreto y de objetos para enseñar conceptos. | Uso de símbolos. |
| Participación activa en las acciones y rituales. | Aprendizaje activo. | Rol pasivo en el aprendizaje y en los eventos de la escuela. |
| Énfasis en los procesos. | Énfasis en los procesos. | Énfasis en los resultados. |

| | | |
|--|--|---|
| Aprendizaje en la lengua materna | Aprendizaje en la lengua materna, con la introducción de la lengua nacional. | Aprendizaje en la lengua nacional. |
| Énfasis en la comprensión del lenguaje. | Énfasis en la comprensión del lenguaje pero también en la producción. | Énfasis en la producción del lenguaje. |
| Adaptación a las prácticas y patrones familiares | Adaptación a rutinas y prácticas institucionales en el marco de lo lúdico | Adaptación a la cultura dominante a la cual se ha adherido la escuela |

1/ Cuadro tomado de Acosta (s. f., 1) quien cita a Myers (1997) con algunas adaptaciones para los fines del proyecto.

De acuerdo con Fabian y Dunlop (2006) se plantea que a mayores diferencias entre la cultura familiar, la cultura institucional de los programas de educación inicial y la institución educativa, mayores serán los retos que los niños enfrenten. Las autoras citando a Broker (2002) afirman que se reporta evidencia sobre diferencias entre los valores del contexto familiar y de la institución educativa a lo largo del proceso en que el niño experimenta simultáneamente su rol como hijo en el contexto familiar y como estudiante en la institución educativa. Este proceso incluye diferencias en el juego en cada contexto de socialización. Las autoras citan a Brostrom (2000) a Danheberg y Taguchi (1994) y a Neuman, (2000) cuando plantean que hay varias investigaciones que aportan evidencia sobre la importancia de lograr fuertes conexiones entre las diferentes culturas y tradiciones y la necesidad de utilizar las diferencias para enfatizar la importancia de la transición a la institución educativa.

Desde el punto de vista investigativo, Fabian y Dunlop (2006) muestran que hay evidencia que respalda argumentativamente la importancia del proceso de socialización o endoculturación como condición para integrarse al nuevo establecimiento, lo que exige apoyo para que el proceso sea exitoso. Las autoras citan a Fonagy et al. (1994) al mostrar que existe evidencia investigativa sobre el tema de la resiliencia como una de las condiciones para desarrollarse en condiciones difíciles. Esta permite afrontar el cambio que supone las transiciones y explicar por qué algunos niños se adaptan positivamente al cambio y otros no lo logran. Las autoras, apoyadas en Benard (1995) sugieren que la resiliencia supone la capacidad para desarrollarse socialmente, resolver problemas, tener conciencia crítica, autonomía y sentido de intención. Factores de la familia, la escuela o la comunidad como el cuidado de las relaciones, las expectativas y las oportunidades, pueden influir en los logros. También pueden ayudar a los niños a afrontar las transiciones y a manejar los elementos estresantes que las transiciones implican. La relación con el agente educativo puede promover el sentimiento de autovaloración y apoyar el desarrollo del autoconcepto, el

sentimiento de eficacia, la autonomía y el optimismo que son condiciones críticas de la resiliencia.

Muchos niños al afrontar la nueva experiencia de un vocabulario distinto y una cultura institucional diversa requieren de apoyo tanto de la escuela como de las familias para facilitar experiencias positivas en este proceso de las transiciones.

Es posible afirmar, a manera de conclusión, que las transiciones del hogar al preescolar y de este al primero, teniendo en cuenta las diferencias entre el preescolar y la primaria y los retos que enfrentan los niños en los distintos contextos de socialización, exigen a las instituciones repensar el manejo de las convergencias y las divergencias posibles para responder con comprensiones más complejas sobre el significado de estas. Con ello es factible buscar opciones que permitan sinergias entre los distintos implicados para facilitar la adaptabilidad al cambio de los niños. Adicionalmente, exige repensar las tensiones entre la cultura dominante y las emergencias de nuevas posturas de lo humano que responden a contextos culturales diversos.

1.4.3 Implicaciones de tener o no un directrices institucionales para el manejo de las transiciones. Se plantea la necesidad de tener una directriz, intencional y explícitamente formulada, para el manejo de las transiciones, con el fin de orientar acciones de articulación horizontal y vertical que cohesionen y fortalezcan la institución educativa en su capacidad de retener y promocionar a los niños a lo largo del sistema educativo. Estos lineamientos han de plantearse desde su concepción y operación con trabajo articulado horizontal y vertical, que permita potenciar la capacidad de aprender a aprender de los niños, a fin de garantizar su éxito escolar, pues este es condición imperativa de las escuelas para aumentar la capacidad de retener y promocionar a los niños dentro del sistema y estos a su vez son indicadores de la calidad de la educación.

No tener lineamientos explícitos y concertados sobre el manejo de las transiciones del niño en el paso del hogar al preescolar y de este a primero y cursos y niveles superiores, es seguir fragmentando el proceso; es reafirmar la legitimidad selectiva del proceso educativo y es ahondar los abismos que existen entre la familia y la escuela con incidencias complejas para los niños y sus potenciales trayectorias en la vida.

Conclusivamente se puede afirmar, que reconociendo las diferencias que existen entre el hogar, el preescolar y la primaria, subvalorar el potencial que pueden tener lineamientos explícitos sobre el manejo de las transiciones articulando esfuerzos tanto en el sentido horizontal como vertical para apoyar al niño en su capacidad para aprender a aprender, dificulta potencialmente la adaptabilidad al cambio en el proceso y por tanto las consecuencias son o la deserción o la repitencia.

1.4.4 Preparación de los niños, las familias y la escuela para afrontar las transiciones. Afirmar que los niños, los padres, los maestros y la escuela deben prepararse para facilitar el proceso de las transiciones, exige considerar las condiciones que han de tenerse en cuenta desde la perspectiva de cada uno de los actores y de la institución.

De acuerdo con Myers (1993), se plantea con referencia a la preparación del niño que se deben considerar (i) el nivel de actividad de este, lo cual incluye los estados nutricionales y de salud que inciden en la asistencia, en la atención y la concentración; (ii) la preparación psicosocial, fundamental en la capacidad del niño para enfrentar nuevas situaciones; (iii) las capacidades cognoscitivas, primordiales en la facultad para aprender nuevos conocimientos, y finalmente, (iv) el grado de autosuficiencia alcanzado para enfrentar los retos.

De acuerdo con este autor, la disponibilidad y la calidad de la atención de la familia para responder a las necesidades y características del niño para apoyar este proceso, dependen de muchos factores. En este sentido, se deben tener en cuenta el tamaño y la composición de la familia, la diferencia de edades entre los hijos, el nivel socioeconómico, el nivel educativo de los padres, los conocimientos, las actitudes, las expectativas sobre el desempeño de sus hijos, las pautas de crianza y la valoración social que tengan de la educación.

En lo que se refiere a la preparación de la escuela, el autor plantea que deben ser considerados la disponibilidad de la enseñanza escolar en lo que tiene que ver con cobertura, ubicación y calendario académico; la calidad en lo relativo a preparación académica de los maestros, las estrategias metodológicas, los materiales y la infraestructura; la receptividad de las escuelas en relación con las necesidades y características locales respecto al lenguaje, pertinencia y contextualización del currículo a la cultura local, los métodos activos y pertinentes, horario de las escuelas, provisión alimentaria y atención de salud.

1.4.5 Síntesis. La documentación reseñada cimenta las bases para acercarse comprensivamente a la relevancia social de la articulación y de las transiciones en el ámbito tanto nacional como internacional, a la evidencia investigativa nacional e internacional que se identificó sobre el tema, a las diferencias entre preescolar y primaria, a los retos de los niños frente a las transiciones, a las implicaciones de tener o no una directriz institucional para su manejo, y a las consideraciones que se hacen en torno a la preparación de los niños, de las familias y de las escuelas para apoyar el paso del hogar al preescolar y de este a la primaria.

Según Fabian y Dunlop (2006), las transiciones a la primaria han sido percibidas como uno de los más importantes cambios en la vida de un niño. De acuerdo con las autoras quienes citan a Burell y Buba (2000), se afirma que el éxito en la transición, tanto social como intelectual significa mayores logros y una

mejor adaptación a las demandas de la escolaridad. Citando trabajos suyos del 2002 y del 2003, las autoras afirman que la forma en que se desarrollen las transiciones afectará en el largo plazo el éxito de experiencias subsecuentes.

Igualmente puede afirmarse, siguiendo a Fabian y Dunlop (2006) quienes citan a Curtis (1986), a Cleave y Brown (1991), a Dowling (1998), y a Kienig (1999), que existe evidencia investigativa acerca de la ansiedad producto del comienzo de la etapa escolar, que afecta el ajuste emocional y en el largo plazo la adaptación social comprometiendo las posibilidades de aprendizaje de los niños. También se afirma que si los niños experimentan continuidad en su aprendizaje durante sus transiciones, tendrán menos dificultades en las etapas avanzadas de la escolaridad.

De acuerdo con Perfetti (2003), con el Plan Sectorial 2006-2010, con la Secretaría de Educación Distrital (2006) y con Arnold Barlett, Gowvani y Merali (2006) es posible afirmar, que las tasas más altas de deserción y repitencia se presentan en primero de primaria, lo que exige investigación sobre el proceso de las transiciones. Asimismo, Fabian y Dunlop (2006) expresan que se trata de apoyar las transiciones para que la experiencia del cambio se convierta en exitosa y ello sea un elemento de inclusión.

Hay evidencia acerca de la importancia de la educación inicial para lograr efectos positivos sobre el rendimiento escolar. En lo que respecta al impacto que tienen los programas de educación inicial, existen numerosos estudios que dan cuenta de su importancia.

Por otra parte, hay certeza acerca del efecto sinérgico sobre el rendimiento escolar de los niños, que tiene el trabajo concertado de familia y escuela. Experiencias en numerosos países demuestran la decisiva influencia de la participación en los procesos educativos de los padres y de la comunidad, y plantean que cuando los programas, para facilitar las transiciones, se diseñan con la colaboración de la familia y de la comunidad y responden a las condiciones locales, los logros de desempeño de los niños mejoran y se garantiza su sostenibilidad en el tiempo (Kotliarenco, Fuentes, y Zavala s. f.). De acuerdo McDonald (1999); la experiencia de la escuela infantil El Escondite en España, descrita por Quero (2000) y Young (2004); el proyecto de investigación en Estambul, Turquía desarrollado por Kagitcibasi y citado por Myers R., (1993); la "Propuesta curricular de educación inicial para zonas urbano-marginales" desarrollada por Corrales (1999); la experiencia sobresaliente del proyecto "Educadores de la Comunidad Trabajan con los Padres" que se adelantó en México, citada por el Banco Mundial (2001), y el Proyecto Promesa (Programa para el Mejoramiento de la Educación, la Salud y el Ambiente) desarrollado por Cinde (2001), es posible plantear que el trabajo colaborativo con los padres (generalmente las madres), en programas de desarrollo de la primera infancia, tiene efectos positivos sobre el desarrollo de los niños y de los adultos que

interactúan con ellos. En materia de articulación escuela-hogar tal vez lo más interesante de estas experiencias, es el círculo de comunidad escuela-familia que se abre.

Uno de los factores significativos que incide en el fracaso escolar es cuando hay un choque cultural entre el ambiente escolar y el hogar (Peralta y Fujimoto-Gómez, 1998). Ello exige repensar las transiciones desde las tensiones entre lo convergente y divergente y lo dominante y lo emergente.

Hay evidencia sobre las diferencias de expectativas de lo que esperan los niños, los padres, las jardineras y los maestros frente a la educación inicial, al preescolar y a la primaria (Méndez, s. f., Fabian y Dunlop, 2006).

Son grandes las diferencias entre el preescolar y la primaria en materia de orientación pedagógica, rol del docente, rutinas de organización temporoespacial de las actividades, materiales didácticos, el juego como estrategia de aprendizaje y las intenciones de cada uno de los grados, lo que complejiza las transiciones del niño.

Es posible afirmar, de acuerdo con Acosta (s. f., 1) quien cita a Myers (1997), que el niño ante el cambio que exigen las transiciones, debe enfrentar diversos retos en materia de relaciones sociales y regulación normativa, aprendizaje y lenguaje.

La existencia de lineamientos explícitos e intencionales para el manejo de las transiciones que impliquen articulaciones horizontales y verticales, favorece la capacidad de aprender a aprender de los niños garantizando su éxito escolar. La falta de una directriz en tal sentido, incide en la desadaptación al cambio de los niños lo que aumenta las probabilidades de su deserción o su repitencia.

Existe evidencia para afirmar que la experiencia educativa que pone el énfasis solamente en la preparación de los niños para la escuela ha de resignificarse ante la necesidad de que complementariamente los padres, los maestros y la escuela han de prepararse para apoyar a los niños en sus transiciones.

1.5 APUESTAS DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Dentro de las apuestas del proyecto de investigación hay cuatro puntos que se consideran de gran importancia dada la trascendencia que pueden tener en futuros estudios y proyectos:

Construir conocimiento sobre el fenómeno de las transiciones, porque es necesario garantizar el acceso y la promoción dentro del sistema educativo a fin de ratificar el derecho a una educación de calidad a todos los niños.

Documentar la incidencia de tener o no una directriz escolar para facilitar las transiciones del niño de un espacio de socialización a otro sobre las condiciones que les permiten aprender a aprender. Identificar esfuerzos de articulación tanto horizontal como vertical que exigen concertaciones entre la familia y la escuela y entre los maestros de preescolar y primero para lograr en la práctica un ambiente más amigable para los niños, que promueva metodologías activas que desplieguen los aprendizajes básicos para aprender a aprender: afirmar autoconcepto, conquistar autocontrol, ganar competencia para comunicarse, construir sociabilidad y desarrollar trabajos cooperados, afianzar la iniciativa y la curiosidad, fortalecer la participación y la persistencia, potenciar el razonamiento y la solución de problemas (adaptación de Head Start, s. f., 1).

Construir conocimiento sobre la articulación horizontal escuela-familia, y vertical preescolar-primaria, para facilitar las transiciones de los niños de tal suerte que se acentúe la corresponsabilidad de la familia y la escuela para apoyar las transiciones y sea posible cuestionar las intenciones que solo ponen énfasis en la preparación del niño para la primaria.

Aportar argumentos con un acercamiento comprensivo al fenómeno de las transiciones para hacer recomendaciones relacionadas con la articulación horizontal y vertical, que contribuyan a conformar los lineamientos que viene trabajando el Ministerio de Educación Nacional en torno al modelo articulado de preescolar y primaria, como uno de los puntos críticos de la calidad de la educación.

2. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Las cifras de deserción y repitencia en los primeros grados exigen atención investigativa acerca del fenómeno de las transiciones. Se ha demostrado que la educación inicial, y por lo tanto la educación preescolar, inciden en la permanencia y promoción de los niños dentro del sistema educativo. Por ello, resulta relevante explorar comprensivamente desde la perspectiva de los niños, los padres, los maestros y los directivos docentes, qué expectativas tienen frente a las transiciones del hogar al preescolar y de este al primero, cuáles son las problemáticas que se enfrentan ante el cambio y cuáles son las directrices de articulación horizontal escuela-familia y vertical preescolar–primero, que permiten concertar acciones para apoyar a los niños en su capacidad de aprender a aprender y fortalecer las condiciones que contribuyan a garantizar su permanencia y promoción dentro del sistema educativo.

3. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Qué expectativas tienen los niños, los padres, los maestros y los directivos docentes frente a las transiciones, cuáles son las problemáticas que enfrentan ante el cambio y cuáles son las directrices que articulan horizontalmente familia-

escuela y verticalmente preescolar-primero, que permiten concertar acciones que posibiliten a los diferentes actores educativos prepararse para apoyar al niño en su capacidad de aprender a aprender y favorecer el proceso del paso del hogar al preescolar y de este al primero a fin de garantizar su permanencia y promoción dentro del sistema escolar y con ello el derecho a una educación de calidad?

CAPÍTULO 2

2.1 MARCO COMPRENSIVO

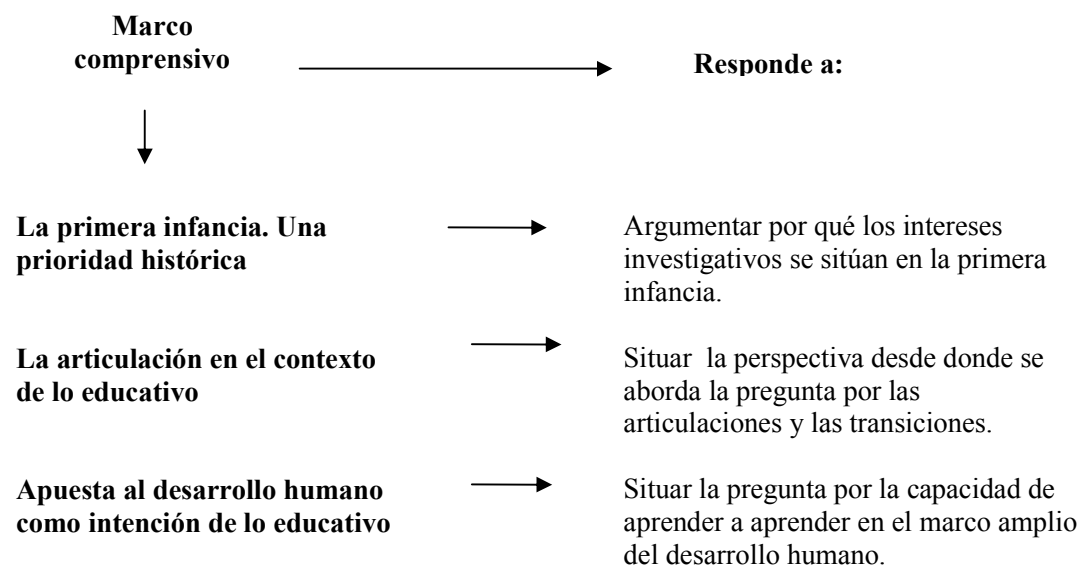
El primer aparte del capítulo del marco comprensivo representa argumentos sobre la relevancia de la primera infancia como grupo poblacional que requiere ser tematizado investigativamente.

El segundo aparte, expone el marco normativo del preescolar y la primaria del que se parte para situar la pregunta por las articulaciones que facilitan las transiciones.

Finalmente, un tercer aparte desarrolla cómo se pone en operación la capacidad de aprender a aprender de los niños, en el marco amplio de principios de desarrollo humano, para argumentar la perspectiva sobre la cual se propone evidenciar si las acciones de articulación horizontal y vertical tienen efecto en los niños.

Gráfico 3

Estructura organizativa del marco comprensivo



2.2 LA PRIMERA INFANCIA. UNA PRIORIDAD HISTÓRICA

Dados los intereses investigativos de este proyecto, el apartado cimenta las bases comprensivas desde el punto de vista del desarrollo neuropsicológico, el desarrollo social, los aspectos económicos, educativos y políticos, que justifican la relevancia de problematizar y desarrollar exploraciones investigativas con y para la primera infancia y plantea los retos que en materia de transiciones y articulaciones exige el trabajo con este grupo poblacional.

El cuidado y desarrollo de la primera infancia representan un desafío histórico para la familia, la comunidad, la sociedad civil y el Estado. Este desafío supone, en las denominadas sociedades del conocimiento y la información, reconfiguraciones de los campos problemáticos y desplazamientos de las disciplinas, que trasciendan las miradas unidimensionales sobre este grupo poblacional. Estos desplazamientos han de dirigirse hacia estudios transdisciplinares que permitan un acercamiento comprensivo más rico y complejo sobre lo que representa la primera infancia, como objeto de investigación.

Gráfico 4

Estructura organizativa de este aparte

¿Por qué situar la investigación con y para la primera infancia?



Argumentos

- Neuropsicológicos
- Sociales
- Económicos
- Educativos
- Políticos



Una prioridad histórica.

La articulación como reto exige un trabajo con

- Niños
- Agentes educativos que trabajan con ellos.
- Familias y comunidades.
- Instituciones que los promueven.
- Universidades y centros de investigación.
- Programas de formación de talento humano.
- El poder local
- Redes sociales comprometidas con el trabajo por la niñez.
- Políticas públicas integrales
- A procesos de movilización social a través de los medios que promueva una cultura en pro de la calidad de vida de la niñez temprana

2.2.1 Desarrollo neuropsicológico. La evidencia investigativa en neurociencias demuestra que los primeros años resultan críticos para el desarrollo integral del ser humano, y que las experiencias de intervención temprana están asociadas con efectos generalmente positivos a corto mediano y largo plazo, de acuerdo con Myers (1993), Acosta (s. f., 2) quien cita el reporte Carnegie Task Force on Meeting the Needs of Young Children (1994), Young y Fujimoto-Gómez (2003) quienes citan a Shore (1997), y el Departamento Nacional de Planeación (2006) que cita el estudio de High-Scope.

Por su parte Mustard (2003) expresa que en la primera infancia existen periodos críticos del desarrollo cerebral a partir de los cuales se crea una base de funcionamiento que tiene importantes consecuencias en el aprendizaje, la conducta y la salud. Mustard (2005) sostiene que el desarrollo infantil temprano es prioritario para lograr el desarrollo humano, pues no garantizarlo desencadena secuelas de alto costo económico y social en programas remediales.

Conclusivamente, para los intereses investigativos de este proyecto, los argumentos neurocientíficos reportados aportan elementos para afirmar que la primera infancia es un periodo crítico desde el punto de vista del desarrollo neuropsicológico, y los estudios longitudinales proveen evidencia investigativa para señalar el impacto positivo que tienen las intervenciones de calidad en etapas posteriores del desarrollo humano. Siendo las transiciones del hogar al preescolar y de allí al primero uno de los cambios fundamentales que atraviesa el niño al inicio de la escolaridad en esta primera etapa de su vida, se reafirma la relevancia social educativa de este estudio investigativo.

2.2.2 Desarrollo social. En lo que se refiere al desarrollo social, una sociedad consciente y comprometida con la promoción del desarrollo de la primera infancia desde la cualificación de los ambientes en los que se desenvuelven sus niños, sus familias y las comunidades, moviliza fuerzas hacia la organización y participación ciudadana con impacto sinérgico sobre el desarrollo social (Acosta, s. f., 2).

Fortalecer el desarrollo y crecimiento humano de los adultos significativos en función de promocionar y potenciar las posibilidades de la niñez, desarrolla la capacidad de agencia de las comunidades en beneficio del fortalecimiento de los procesos locales.

Son numerosas las investigaciones que aportan evidencia sobre la importancia de los programas de educación inicial en lo que respecta a beneficios del niño, la familia y la sociedad (Arnold, Barlett, Gowvani y Merali, 2006), por lo tanto se considera la inversión en primera infancia como una prioridad, pues no hacerla perpetúa las inequidades sociales.

De acuerdo con Arnold, Barlett, Gowvani y Merali (2006) quienes citan a Evans (2000) puede decirse que los programas de educación inicial pueden contribuir a cambiar la situación de poblaciones excluidas, sin oportunidades de empleo pues contribuyen a propiciar un soporte para el desarrollo de sus hijos. Las autoras quienes citan la investigación "The Turkish study, Kagitcibasi (2001), findings in Pakistan, Nepal, India, Zanzibar and Kenya" manifiestan que padres movilizados en pro de sus hijos, logran fortalecer su capacidad de agencia para demandar sus titularidades en beneficio de sí mismos y de sus niños.

Puede concluirse entonces, que desde el punto de vista del desarrollo social, el trabajo con y para la primera infancia, sus familias y sus comunidades, movilizados en beneficio del mejoramiento de la calidad de vida, favorecen condiciones de inclusión y equidad. Inclusión implica condiciones de calidad de vida que posibilitan el acceso a bienes y servicios materiales, además de seguridad, justicia social y posibilidades para reafirmar identidad sobre la base de sentidos de pertenencia. Equidad abarca crear las condiciones para garantizar una vida digna a todos en el respeto a las diferencias de género, de etnia y de contextos socioculturales. (Política Pública por los Niños y Niñas desde la Gestación Hasta los 6 años, 2006).

Desde el punto de vista de los intereses investigativos de este estudio, se reafirma que la escolaridad es una de las condiciones socioculturales que posibilitan inclusión y equidad. Por ello, repensar investigativamente las transiciones para facilitar el proceso de inicio de la escolaridad se justifica ampliamente.

2.2.3 Económicos. La inversión en desarrollo infantil temprano es definitiva para lograr el desarrollo humano adecuado, dado que intervenciones tardías pueden significar resultados estériles o deficientes en el mejor de los casos,. Está calculado en Estados Unidos, que la inversión de un dólar en desarrollo infantil temprano tiene una tasa de retorno de 3 a 18 dólares (Van Der Gaag, 2005). Invertir en programas de desarrollo infantil temprano tiene efectos evaluables en cognición y desarrollo psicosocial, nutrición y salud.

Arnold, Barlett, Gowvani y Merali (2006) afirman que estudios de costo beneficio alrededor del mundo demuestran una alta tasa de retorno de los programas de educación inicial, tanto desde el punto de vista humano como financiero. Estos datos se confirman con lo reportado por Young y Fujimoto-Gómez (2003) quienes citan a Barros y Mandoca (1999) sobre el efecto positivo en el ingreso económico de la atención preescolar.

La inversión social en la primera infancia como medida preventiva, ha demostrado que reduce costos en el largo plazo en programas remediales para restituir derechos vulnerados que llevan a problemáticas de salud, desnutrición, repitencia, deserción escolar y delincuencia infantil y juvenil.

Las transformaciones económicas del último siglo, que incorporan a la mujer en la cadena productiva, que desplazan poblaciones del campo a las urbes y que vienen transformando las estructuras familiares, abocan a las sociedades a enfrentar el reto del cuidado y desarrollo de la primera infancia, que antaño desempeñaban las madres de tiempo completo (Myers, 1993). El reto hoy, es ofrecer alternativas de programas de primera infancia de calidad económicamente sostenibles, que permitan la inserción laboral de la madre y acciones socioeducativas de desarrollo y crecimiento de estas, para cualificar el tiempo de interacción con sus hijos.

Lo anterior permite concluir que los estudios económicos relacionados con primera infancia, demuestran en forma contundente, que financieramente las intervenciones de calidad con este grupo de población son una inversión social con altas tasas de retorno y no un gasto. Aumentar las posibilidades de que los niños no solo accedan sino que permanezcan y se promocionen dentro de las instituciones facilitando el proceso de las transiciones, es condición para maximizar las inversiones del sector educativo y de las familias.

2.2.4 Educativos. Desde el punto de vista educativo, hay evidencia a escala evaluativa que respalda el efecto provechoso de los programas de primera infancia en la vida escolar. En este sentido, se demuestra que el paso de los niños por ellos genera efectos positivos en el rendimiento académico en los primeros años de la educación formal, disminuye la deserción y la repitencia aumentando la permanencia de los niños dentro del sistema, y con ello su capacidad de retención.

Los estudios de Arnold, Barlett, Gowvani y Merali (2006) permiten afirmar que existe evidencia cada vez mayor, acerca de los beneficios de la educación inicial tanto para los niños como para la familia, y en el largo plazo para que el niño contribuya a la sociedad, debido a lo decisivos que resultan los primeros años en la formación integral de los seres humanos. La investigación que al respecto se ha hecho demuestra el impacto positivo de los programas de educación inicial en el bienestar de los niños y en su rendimiento académico en la escolaridad. Los estudios reportan que tanto ellos como los adultos, son más productivos, emocionalmente más balanceados y socialmente más responsables.

De acuerdo con Fabian y Dunlop (2006) se plantea que las transiciones exitosas con el apoyo de las familias reducen la relación costo-efectividad contribuyendo a una mayor retención en la primaria y menores esfuerzos posteriores en acciones remediales.

Conclusivamente se puede afirmar que la educación inicial, y por tanto el preescolar, es una experiencia decisiva en las trayectorias potenciales de los sujetos en el corto, mediano y largo plazo. Por ello, tematizar investigativamente las transiciones del paso del hogar a la educación inicial y de allí al preescolar y la

primaria, es un asunto relevante tanto en el ámbito social como educativo, dada su potencial incidencia para que los niños permanezcan y se promuevan dentro de la escuela.

2.2.5 Políticos. El reto político para el país, es pasar de una democracia representativa a una democracia participativa, donde el derecho a la participación y el ejercicio de la ciudadanía sean realidad. Las bases de esta ciudadanía participativa se cimentan en la primera infancia. Por ello, los programas de primera infancia deben propiciar y afirmar esta ciudadanía.

En el proceso de socialización política los niños aprenden a interactuar con otros, a descentrarse para coordinar su punto de vista con los de otros, a enfrentar y solucionar dialógicamente los conflictos, a proponer proactivamente su punto de vista argumentando sus posiciones, afirmando el paso de una participación simbólica a una participación genuina (Hart, 1993).

Para los intereses investigativos de este proyecto es posible afirmar que las transiciones son una oportunidad significativa para enfrentar el cambio y la apertura a nuevas experiencias de manera participativa en las que los niños se empoderen y amplíen horizontes de vida.

2.2.6 Retos. El trabajo con la primera infancia, sus familias y comunidades, exige hoy acciones articuladas que convoquen distintos actores, que desde perspectivas disciplinares diversas y niveles de actuación distintos, aúnen esfuerzos y hagan sinergias para crear las condiciones objetivas que propendan por el mejoramiento de su calidad de vida. Un enfoque garantista de los derechos de la primera infancia, exige programas y proyectos que superen los esfuerzos aislados y busquen intencionalmente la articulación intersectorial, interinstitucional y de la sociedad civil.

El reto es comprender el efecto sinérgico que pueden tener los programas de desarrollo de la primera infancia, si se articulan los agentes que desde diferentes niveles inciden en la creación de ambientes de sano desarrollo con y por la niñez temprana (Acosta A., 2003). Entendido así el reto, implica que cada uno de ellos interactúa con los otros en una dinámica de mutua afectación. Esto significa:

- Acciones de cuidado, salud, nutrición, educación, protección, cultura y ambiente en el trabajo directo con los niños y en la capacitación de los agentes educativos que trabajan con ellos.
- Acciones articuladas a las de programas que promuevan el desarrollo de la primera infancia con sus familias y comunidades,
- Acciones articuladas a aquellas que propendan por el fortalecimiento de la gestión de las instituciones que los promueven.

- Un trabajo articulado desde la base hasta las instancias directivas de los programas, dado que es fuente y a la vez demanda de nuevo conocimiento que orienta la innovación, por ello los programas de desarrollo de la primera infancia, exigen acciones de articulación con universidades y centros de investigación que los retroalimenten.

- La capitalización de las investigaciones por parte de los programas de formación de talento humano de los distintos actores que trabajan por y con la primera infancia.

- Acciones del fortalecimiento y desarrollo local que garanticen posibilidades de desarrollo integral para la primera infancia, sobre la base de una voluntad política férrea, el robustecimiento de la capacidad técnica, la coordinación intersectorial, y el monitoreo y evaluación permanentes soportados por una financiación sostenible en el largo plazo. (Torrado y Anzelin, 2006)

- Articulación de los programas de desarrollo de la primera infancia a acciones de redes sociales comprometidas con el trabajo por la niñez desde un marco garantista de sus derechos.

- Orientación y legitimidad de acciones orientadas por políticas públicas integrales de niñez, como base de los programas de desarrollo de la primera infancia .

- Programas de primera infancia reforzados por acciones de movilización social a través de los medios, que promuevan una cultura en pro del mejoramiento de la calidad de vida de la niñez temprana y de los actores sociales que trabajan con y por ellos.

La documentación reseñada cimenta las bases compresivas para argumentar la relevancia sociopolítica de la primera infancia como grupo poblacional que requiere de programas integrales, soportados por políticas públicas con las cuales se oriente un trabajo articulado y corresponsable de la familia, las instituciones y la sociedad civil.

Dados los intereses investigativos de este proyecto, este aparte cimenta las bases comprensivas que justifican la relevancia socioeducativa del por qué la investigación se sitúa en la franja de la primera infancia. Asimismo problematiza desde el punto de vista educativo, las transiciones del preescolar al primero como objeto de estudio con el cual se busca explorar qué expectativas tienen los distintos actores implicados –niños, padres, maestros, directivos docentes e instituciones– frente al cambio, y cómo la búsqueda de acciones para facilitarlas, a fin de garantizar la retención y promoción de los niños dentro del sistema educativo, requiere de un trabajo articulado que posibilite concertaciones entre todos los implicados. La idea es que la investigación posibilite construir sentido sobre el fenómeno de las transiciones con el objetivo de aportar argumentos sobre su comprensión y su manejo constructivo.

2.3 LA ARTICULACIÓN PARA FACILITAR LAS TRANSICIONES

Teniendo en cuenta la complejidad de los retos que implica la articulación cuando se trata de trabajar en programas de desarrollo de la primera infancia, de acuerdo con lo expuesto, a continuación se acotará el tema focalizando la articulación al ámbito educativo como condición para facilitar a los niños las transiciones del hogar al preescolar y de este al primer grado, y con ello incidir en los procesos de calidad de la institución educativa.

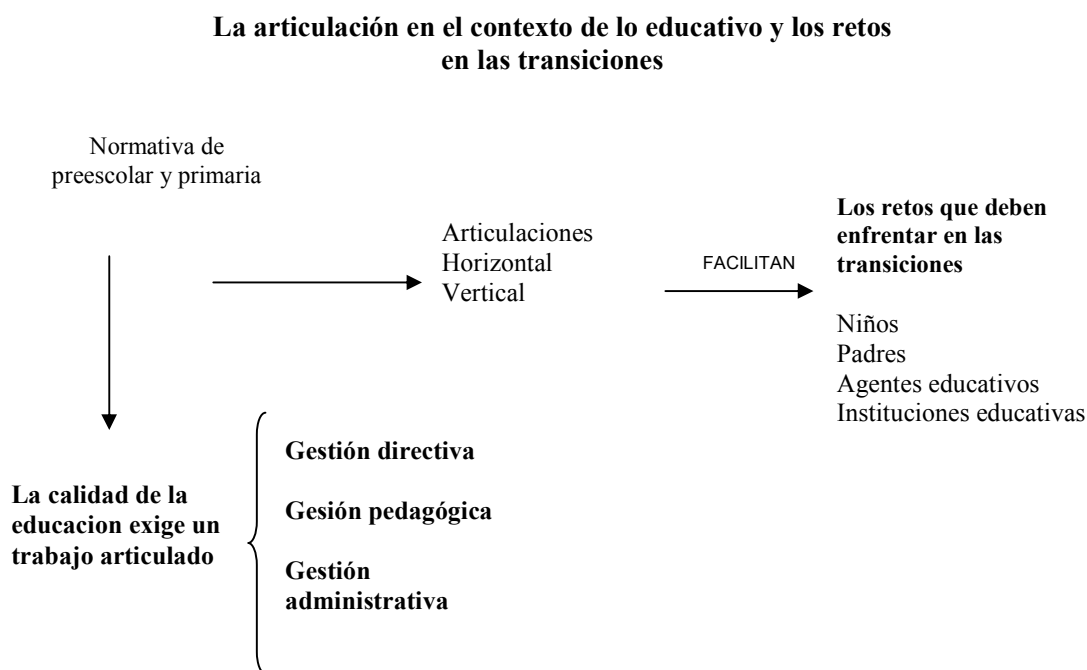
La lógica expositiva de este aparte plantea las referencias del marco normativo que regula el preescolar y la primaria, dado que el problema de investigación sitúa la pregunta por las transiciones en el paso del hogar al preescolar y de allí al primero, y en las articulaciones que se requieren para facilitarlas. Como antecedente, es crucial entonces reconstruir la normativa de estos dos grados que en términos generales tienen como finalidad el desarrollo integral del niño. La normativa es importante para las metas de este proyecto porque el propósito de la construcción conceptual, metodológica, y sobre lo que implican las recomendaciones para facilitar las transiciones, si bien tienen como base esta normativa, pretende aportar elementos de análisis argumentativo a este marco regulativo.

Expuesta la normativa que regula los grados de preescolar y primero, se entra a hacer unas consideraciones desde el ámbito investigativo sobre la calidad de la educación. Ello con el propósito de establecer, con la evidencia recogida por diversos estudios, las variables sobre las cuales tiene injerencia la escuela para adelantar procesos de mejoramiento institucional. Estos procesos de mejora enfrentan el reto de articulaciones entre las diversas tareas que adelantan las entidades. El trabajo articulado de la gestión directiva, pedagógica, administrativa y comunitaria, es condición clave para cohesionar y darle congruencia al quehacer educativo. Esta cohesión es importante para garantizar las continuidades y marcar discontinuidades que solidifiquen el proceso de las transiciones de los niños a través de los diferentes grados y el trabajo con toda la comunidad educativa, a fin de responder de manera pertinente y significativa a los contextos plurales y diversos de las poblaciones.

Habiendo establecido los importantes nexos entre calidad de la educación y la articulación, en sentido amplio, se entra a plantear, sobre la base de la documentación referenciada, los principios que han de orientar las articulaciones y las acciones posibles para facilitar las transiciones. Este aparte es fundamental para los propósitos investigativos de este proyecto porque sienta las bases para explorar si la institución educativa tiene o no directrices para el manejo de las transiciones con acciones concretas de articulación horizontal y vertical para facilitarlas.

Este aparte finaliza con una reflexión sobre los retos que enfrentan niños, padres, agentes educativos e instituciones al afrontar las transiciones para poder visibilizar la importancia que tienen estas acciones de articulación horizontal y vertical en el marco más amplio de la tematización de la articulación y la calidad de la educación.

Gráfico 5 **Estructura organizativa de este aparte**



2.3.1 Antecedentes de las directrices ministeriales del modelo de articulación de preescolar y primero. La discusión sobre la articulación para facilitar las transiciones se enmarca en los lineamientos ministeriales del modelo de articulación de preescolar y primaria (2002) que tiene antecedentes normativos, en el país, desde la Constitución del 1991. El modelo en el contexto normativo vigente, tiene como preocupación central las articulaciones horizontales y verticales como alternativas para garantizar la retención y promoción de los estudiantes dentro del sistema y disminuir la deserción y las tasas de repitencia del primer grado. Las orientaciones ministeriales al respecto no tematizan explícitamente las transiciones y cómo ellas exigen, como imperativo, una actuación articulada de los distintos intervinientes: niños, familias, docentes, directivos docentes e institución educativa, que posibiliten prepararse para facilitar el tránsito del niño del hogar al preescolar y de este a primero. Ello justifica la exploración que se propone en este proyecto, dada la importancia crítica para el

logro de los objetivos de ampliar cobertura con calidad, fortalecer la retención y con ello, garantizar el derecho a la educación de la niñez.

Con la Constitución de 1991 el país avanzó, puesto que en ella se consagra la educación como un derecho de todos, se reafirma la finalidad social de la educación en el marco del respeto a los derechos humanos y la formación para la democracia, se establece la corresponsabilidad del Estado, la sociedad y la familia en la educación, que será obligatoria entre los 5 y los 15 años, se reafirma que la educación será gratuita en las instituciones del Estado, se consagra al Estado la regulación, inspección y vigilancia para garantizar coberturas con calidad que aseguren la permanencia de los estudiantes dentro del sistema y, finalmente, se establece que las entidades territoriales participen de la dirección, financiamiento y administración del servicio educativo.

En 1994 la Ley General de Educación (Ley 115) reafirma la educación como un derecho de todos y define a la familia, la sociedad y el Estado como corresponsables de la educación. La Ley decreta la obligatoriedad del preescolar como nivel de la educación formal. Define que la educación básica tiene una duración de nueve grados que se desarrollan en dos ciclos: educación básica primaria, de cinco grados, y educación básica secundaria de cuatro grados, y finalmente, la educación media que comprende dos grados.

La Ley establece la extensión de la educación preescolar a tres grados en las instituciones públicas y privadas de acuerdo con la programación que determinen las entidades territoriales en sus respectivos planes de desarrollo. Prevé que la ampliación debe ser gradual, a partir del cubrimiento del 80% del grado obligatorio y al menos el 80% del cubrimiento de la educación básica para la población de 6 a 15 años.

La Ley establece objetivos específicos para la educación preescolar relacionados con el conocimiento del propio cuerpo, la afirmación de una identidad y de la autonomía, el desarrollo de la psicomotricidad, la motivación por el aprendizaje de la lectura y la escritura, el desarrollo del pensamiento matemático que impliquen relaciones y operaciones, el desarrollo de la capacidad de aprender a aprender creativamente, la ubicación temporoespacial, el desarrollo de las posibilidades comunicativas y expresivas, el aprendizaje de la participación en el marco de la reciprocidad, el respeto, la solidaridad y la convivencia, el desarrollo lúdico, el estímulo a la curiosidad para explorar relaciones en los contextos familiar, social y natural, el desarrollo de la dimensión espiritual, la participación de la familia y la comunidad en el proceso educativo para promover la calidad de vida de los niños y el desarrollo de hábitos saludables.

La educación básica obligatoria de acuerdo con la Ley se estructurará en torno a un currículo común, conformado por las áreas fundamentales del conocimiento y de la actividad humana.

Los objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de primaria priorizan la formación de los valores para la convivencia democrática, participativa y pluralista; el fomento del deseo de saber, la iniciativa, y el espíritu crítico frente al conocimiento y frente a la realidad social; el desarrollo de habilidades comunicativas; el fortalecimiento de la capacidad para apreciar y utilizar la lengua como medio de expresión estética; el desarrollo de conocimientos matemáticos aplicables a la solución de problemas; la comprensión del medio físico, social y cultural en el ámbito local, nacional y universal; la asimilación de conceptos científicos en diferentes áreas de conocimiento; la valoración de la higiene y la salud del propio cuerpo y la formación para la protección de la naturaleza y el ambiente; el conocimiento y ejercitación del propio cuerpo; la formación para la participación y organización infantil y el uso creativo del tiempo libre; el desarrollo de valores civiles, éticos y morales de organización social y de convivencia; la formación artística, la adquisición de elementos de conversación y de lectura en una lengua extranjera; la introducción en el conocimiento de la Constitución Política, y el fortalecimiento de habilidades para desempeñarse con autonomía en la sociedad.

La Ley establece que las instituciones educativas tienen como responsabilidad, en el fuero de su autonomía institucional, formular su proyecto educativo institucional con el fin de lograr la formación integral del educando con la participación de la comunidad educativa para responder de manera pertinente a los contextos socioculturales de los estudiantes.

La normativa específica para el preescolar referencia el Decreto 2247 de 1997 en el que en coherencia con la Ley 115 y el artículo 6 del Decreto 1860 de 1994, se reglamenta el preescolar donde se establece que se deberá prestar el servicio educativo desde los tres hasta los cinco años de edad, dividido en prejardín, jardín y transición que corresponde al grado obligatorio constitucional (ver ampliación en el Anexo 1).

En 1998 se formulan los lineamientos curriculares del preescolar que establecen las directrices pedagógicas en lo que tiene que ver con principios y estrategias que propendan por el aprender a conocer, el aprender a hacer, el aprender a vivir juntos y el aprender a ser (ver ampliación en el Anexo 1).

La Ley 715 de 2001 se plantea como la herramienta fundamental para desarrollar el proceso de reforma del sector educativo en el marco de la descentralización y el fortalecimiento de las autonomías institucionales. Plantea que le corresponde a la Nación, reconociendo la autonomía de las instituciones educativas y sin desconocer la especificidad de las entidades territoriales para definir y diseñar los instrumentos para el mejoramiento de la calidad de la educación, establecer las normas técnicas, curriculares y pedagógicas para los diferentes niveles educativos. En desarrollo de la Ley 115 de 1994 y la Ley 715 de 2001 se crearon los estándares curriculares.

El Decreto 230 del 2002, en el cual se dictan las normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional, delega a la institución la responsabilidad de la calidad educativa y la formación de los alumnos.

En el decreto se establece que la repitencia debe ser excepcional y debe darse solo para aquellos casos en los cuales sea pedagógicamente recomendable, y que esta decisión, así como la de la promoción de los estudiantes, deberá ser de carácter institucional. Con tal propósito, se nombran delegados por grados quienes evalúan a los estudiantes considerados posibles repitentes, a fin de decidir quiénes lo ameritan, y obliga a dar acompañamiento a aquellos alumnos con deficiencias. Adicionalmente, la norma establece, que se deben dar informes de evaluación periódicamente en una nueva escala de valoración.

Durante las últimas décadas se formularon diversos planes: el Plan de Apertura Educativa 1990-1994, el Salto Educativo 1994-1998, el Plan de Desarrollo Educativo para Construir la Paz 1998-2002, la Revolución Educativa 2002-2006 y el Plan Sectorial 2006 -2010 de la Política de la Revolución Educativa.

El Plan Sectorial tiene como políticas la cobertura, calidad, pertinencia y eficiencia que se formulan en coherencia con el Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2015, construido con la participación de más de veinte mil ciudadanos.

El plan de la Revolución Educativa, en su etapa 2002-2006, acentuó una dinámica de transformación del sector. En la segunda etapa 2006-2010 aboga por una educación que posibilite al país una mayor competitividad que mejore las condiciones de calidad de vida de los ciudadanos.

Específicamente en lo que tiene que ver con la educación rural, el país viene desarrollando el Proyecto de Educación Rural —PER—, que en su formulación tuvo como referentes la Misión de Ciencia Educación y Desarrollo, —en lo que tiene que ver con la educación como un asunto de todos, la cualificación del sistema en lo relacionado con cobertura, calidad y equidad y la articulación escuela comunidad y democracia—, el Plan Decenal —en lo relativo al mejoramiento de la calidad de la educación de niños, jóvenes y adultos del sector rural— y El Plan de Participación (ver ampliación en el Anexo 1).

2.3.2 Marco general para un modelo de articulación del preescolar y la primaria. Para la formulación del marco general del modelo de articulación, el Ministerio de Educación Nacional parte de un estudio que realizó en el 2002 denominado “Articulación del preescolar y el primer grado: diagnóstico sobre saberes, prácticas y sugerencias de los docentes”.

Con base en este estudio exploratorio del problema de la desarticulación y los antecedentes históricos sobre el tema el Ministerio propone el Marco General para un Modelo de Articulación del Preescolar y la Primaria (2002).

En este se desarrollan los diferentes enfoques conceptuales que dan cuenta del desarrollo del niño hasta los siete años, y sus implicaciones para el trabajo pedagógico. El proyecto educativo institucional cohesiona el acontecer escolar desde las intenciones del horizonte institucional y favorece la continuidad y por tanto la articulación entre grados y niveles. El proyecto lúdico pedagógico es una estrategia que posibilita la articulación de los grados atendiendo al desarrollo integral, el compromiso personal y colectivo y propicia la investigación por parte del docente. Con el fin de desarrollar el modelo de articulación, el Ministerio propone la educación moral como eje integrador de la educación y desarrolla los fundamentos conceptuales y metodológicos para las áreas de Lengua Castellana, Educación Artística, Educación Musical, Ciencias Naturales y Matemáticas, con el propósito de enriquecer los proyectos pedagógicos y otras estrategias que busquen intencionalmente la integralidad del desarrollo del niño y la creación de ambientes lúdicos que contribuyan a la construcción de currículos contextuados y pertinentes. Finalmente, propone seis módulos que, enfatizando el desarrollo del lenguaje, presentan de manera creativa y lúdica diversos talleres que enriquecen el trabajo con el niño, la reflexión de los docentes sobre su quehacer pedagógico y estimula el intercambio de saberes entre docentes del preescolar y primero (ver ampliación en el Anexo 1).

Conclusivamente se puede afirmar que la normativa del preescolar y la primaria, fortaleciendo la autonomía de las instituciones educativas, formula directrices que buscan transformaciones sistémicas que propenden por la ampliación de coberturas y el mejoramiento de la calidad en el marco de los cambios de las denominadas sociedades del conocimiento y la información.

2.3.3 Calidad y el trabajo articulado de las diferentes gestiones educativas. Este aparte intenta dar cuenta de las tendencias investigativas sobre calidad de la educación con el objeto de identificar las variables críticas de las preguntas de esta investigación, sobre las cuales tiene injerencia la escuela en la movilización de procesos de transformación en pro del mejoramiento. A partir de las variables categorizadas en torno a la gestión directiva, pedagógica, administrativa y comunitaria, se pretende sentar las bases para proponer la necesidad de un trabajo que las articule para potenciar la cohesión institucional que favorezca la continuidad entre los ciclos y grados y facilite las transiciones de los niños.

Cuando se busca documentar el concepto de calidad (Camargo, 2002) se encuentra que es complejo, polisémico y que depende de la perspectiva desde la cual se le aborde. En la literatura disponible se encuentra el concepto asociado a corrientes de trabajo relacionadas con factores y procesos distintos a los

vinculados directamente con las condiciones socioeconómicas de los estudiantes. En este sentido, aparece la calidad referida a la perspectiva de la efectividad y el mejoramiento escolar, como maneras distintas de aproximarse al concepto.

En los años sesenta, luego de la investigación de Coleman y Jenks, en la que se afirma que la institución educativa no tiene capacidad para compensar las deficiencias de los contextos de los estudiantes, reacciones se hicieron sentir con una preocupación explícita por lo que puede hacer la escuela por los sectores más pobres, más deprimidos de la población, por los segregados por condiciones de raza y etnia. Un grupo de investigadores empezó a trabajar en el supuesto de que la institución educativa puede compensar las dificultades de los medios y de las adquisiciones deficientes previas de los estudiantes. En el marco de lo que se denomina escuelas efectivas se realizaron estudios de corte cuantitativo, donde se aíslan factores para demostrar su incidencia sobre las variables que se intentan medir. Este tipo de estudios permitió demostrar que las escuelas producían resultados efectivos independientemente del contexto de procedencia de los estudiantes.

Muchos investigadores descontentos con este enfoque resolvieron iniciar investigaciones dentro de lo que se ha denominado la corriente del mejoramiento escolar. Desde una perspectiva más cualitativa y de estudio de caso, se impulsaron programas de mejoramiento de las instituciones educativas que permitieran demostrar en una perspectiva de más largo plazo, tres a cuatro años, cómo al trabajar las variables que se decía afectaban positivamente la escuela, se podría reportar al mismo tiempo evidencia sobre cómo mejoran las instituciones.

Tanto la efectividad como los procesos de mejora aparecen directamente vinculados a procesos de calidad de las instituciones educativas. La unidad de trabajo de estas dos corrientes es la institución educativa y trabajan en el supuesto de que la institución sirve a los aprendizajes de los estudiantes. Son estudios muy parecidos a los de insumo, proceso, producto. El énfasis está puesto en los resultados de los estudiantes como medida de calidad. La medición de resultados se entiende como rendimiento académico evaluado, bien sea por competencias, saber o rendimiento neto. Se refiere a la capacidad que tiene el estudiante de desenvolverse de acuerdo con las metas ideales que se fijan en el currículo.

Hay una tercera corriente, la de los escoceses, que trata de unir la tendencia de las escuelas efectivas y la del mejoramiento escolar. Lo que caracteriza estos estudios es una preferencia a combinar estrategias cuantitativas y cualitativas. Al mismo tiempo que realizan mediciones, desarrollan estudios de caso sobre las variables que intentan medir, y así explorar el efecto que tienen sobre el funcionamiento de la institución educativa.

La evidencia investigativa de los distintos enfoques reporta una serie de variables asociadas con las gestiones directiva, pedagógica, administrativa y

comunitaria que son claves en los procesos de calidad de una institución educativa en lo que tiene que ver con la capacidad para generar ambientes enriquecidos que posibiliten el despliegue del desarrollo integral de la niñez y construyan las bases de aprender a aprender. A continuación se retoman estas variables categorizadas para las distintas gestiones con el fin de plantear que un trabajo que le apueste a incidir en las variables sobre las que tiene control la escuela, de manera articulada redundará en el mejoramiento de la calidad de la educación para facilitar las transiciones aumentando la capacidad de retención y promoción de los estudiantes dentro del sistema escolar.

Es importante plantear que el sentido que se le da a la gestión rebasa lo puramente técnico-administrativo, e implica en primera instancia una concepción sobre educación, desarrollo y evolución madurativa del niño, sobre cultura, educación, aprendizaje, enseñanza, democracia, ciencia y tecnología.

2.3.3.1 Gestión directiva. El liderazgo de las directivas para cohesionar de manera articulada los diferentes niveles educativos es fundamental para potenciar la capacidad de aprender a aprender de los estudiantes y garantizar así, las transiciones que los niños han de hacer al pasar de un grado a otro y de un nivel al otro. A continuación se enumeran los aspectos claves sobre los cuales es posible incidir para mejorar la calidad de la educación desde la gestión directiva.

- El liderazgo del rector y de las instancias directivas para orientar la construcción colectiva con la comunidad educativa del proyecto educativo institucional, es clave para articular los diferentes niveles educativos dando coherencia a la institución educativa para responder de manera contextuada y pertinente a las necesidades educativas de los estudiantes y garantizar la continuidad de los aprendizajes facilitando las transiciones.

- Desde esta perspectiva, las funciones de planeación, ejecución, monitoreo y evaluación tanto del proyecto educativo institucional como de los proyectos por los que opta la institución resultan definitivas pues la retroalimentación efectiva y permanente permite ajustar los procesos educativos para garantizar la permanencia y promoción de los estudiantes al pasar de un ciclo educativo a otro.

- La construcción colectiva de planes de mejoramiento y los planes operativos para implementarlo, permiten orientar el proceso educativo hacia el logro de la visión y misión institucional fortaleciendo la cohesión y continuidad institucional.

- En la gestión directiva otra variable que incide en la búsqueda de procesos de articulación entre los niveles, es el clima organizacional. El organigrama institucional que clarifique los niveles de actuación educativa de cada uno de los actores de la comunidad educativa, con flujogramas que especifiquen las líneas de poder y los canales de comunicación entre actores .

- Un manual de convivencia construido y en funcionamiento que regule y posibilite el manejo de resolución de conflictos fortalece los procesos de convivencia.

2.3.3.2 Gestión pedagógica. La gestión pedagógica, núcleo central del proceso educativo, en lo que se refiere a concertación del currículo, el plan de estudios, los proyectos transversales, la evaluación y la investigación, exigen un trabajo articulado de los docentes para llegar a acuerdos de enfoque que cohesionen y multipliquen sinergias que garanticen el éxito escolar de los estudiantes en el proceso de promoción de un grado a otro y de un nivel a otro. A continuación se enumeran los aspectos en los cuales puede incidir la gestión pedagógica que redunde en el mejoramiento de la calidad de la educación.

- En lo que se refiere a gestión pedagógica, la articulación entre los diferentes niveles educativos se potencia en la construcción colectiva y consensuada de un currículo contextualizado, pertinente, flexible, coherente con el proyecto educativo institucional y ajustado periódicamente para responder a las necesidades educativas de los estudiantes.

- En coherencia con el currículo, un plan de estudios estructurado intencionalmente por niveles y modalidades que maximice el tiempo de exposición del estudiante al aprendizaje y fortalezca su capacidad de aprender a aprender es clave.

- La construcción colectiva de proyectos pedagógicos transversales, coherentes con el proyecto educativo institucional.

- Acuerdos mínimos sobre enfoques pedagógicos que fundamenten la construcción de estrategias pedagógicas que potencien la capacidad de aprender a aprender, respondiendo a los diferentes ritmos de aprendizaje y a los distintos estilos cognitivos de los estudiantes son claves para fortalecer la confianza de los niños en sus posibilidades de aprender en un grupo.

- La concertación de criterios de evaluación integrales que con la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación retroalimenten pertinentemente el proceso pedagógico y definan pautas claras para promover y reprobar estudiantes, organizados en un sistema de información que se actualice permanentemente.

- Procesos de investigación que permitan a los docentes fortalecer su actitud investigativa en el quehacer educativo para reorientar intencionalmente su práctica pedagógica como fruto de procesos reflexivos y críticos.

2.3.3.3 Gestión administrativa. La gestión administrativa, como condición fundamental que soporta lo educativo, ha de estar al servicio del proceso para agilizar el flujo de información, el acceso a los recursos institucionales y el mantenimiento de la planta física como condiciones de sostén que potencien la intención educativa de acceso, permanencia y promoción de los estudiantes dentro del sistema.

- En lo que se refiere a gestión administrativa, los procesos de articulación se potencian y fortalecen si la institución educativa cuenta con un sistema de información confiable disponible, pertinente y actualizado al servicio de lo educativo, lo que mejora procesos de calidad de la educación.

- Una planta física diseñada para enriquecer ambientes de aprendizaje de los educandos con espacios que respondan a los requerimientos educativos de los niños de acuerdo con sus diferentes niveles de desarrollo.
- Un manejo administrativo que posibilite el acceso a los recursos institucionales, es condición clave para el mejoramiento cualitativo de la educación.

2.3.3.4 Gestión comunitaria. Una condición fundamental es la gestión comunitaria en lo que tiene que ver con un trabajo articulado escuela-familia-instituciones presentes en el territorio-sector productivo. El desarrollo de esta gestión permite a la institución responder de manera pertinente a las necesidades cambiantes de los contextos socioculturales y potenciar sinérgicamente las oportunidades de aprender a aprender de los estudiantes para promocionarse con éxito dentro del sistema educativo. Por otra parte, posibilita a la escuela responder a la dinámica transformadora de las denominadas sociedades del conocimiento y la información. A continuación, se enumeran los aspectos sobre los cuales es importante incidir para potenciar los procesos de mejoramiento de la calidad de la educación.

- La articulación escuela familia resulta imprescindible para apoyar a la niñez en lo que tiene que ver con el manejo de las diferentes problemáticas que se enfrentan en las transiciones. Tanto la habilidad de la escuela como la de la familia para responder acertadamente al proceso educativo del niño potenciando su capacidad de aprender a aprender, redundan en mayores oportunidades de desarrollo de competencias para la vida. La evidencia investigativa sobre calidad reporta que la confianza tanto de la escuela y de la familia en lo que tiene que ver con que el estudiante aprenda y lo que se espera de él, tienen incidencia en sus logros.
- La articulación escuela-instituciones presentes en las localidades, con el propósito de garantizar integralmente no solo los derechos de desarrollo y participación si no los de supervivencia y protección, son claves para que la escuela pueda cumplir con su misión educadora, lo que exige a esta abrir sus puertas para lograr un trabajo coordinado intersectorial e interinstitucionalmente.
- La articulación escuela-comunidad, potencia el diagnóstico participativo de los contextos, pieza clave de un proceso de planeación curricular contextualizado.
- La participación de la comunidad educativa en los proyectos lúdicos y pedagógicos que se agencian en el aula, dinamiza procesos pedagógicos y da legitimidad social a las conquistas de los niños en su proceso de aprendizaje.
- Por otra parte, la articulación de la escuela con el sector productivo amplía el horizonte contextual de la institución dinamizando procesos educativos, cuando el conocimiento de las actividades productivas de las zonas pueden dimensionar significativamente procesos curriculares.

2.3.4 Directrices para el análisis de las articulaciones. Para complementar el análisis previo, a continuación se presenta, sobre la base del rastreo documental hecho acerca de las articulaciones tanto horizontales como verticales, posibles principios que podrían guiar la búsqueda de acciones al respecto, que serán tenidas en cuenta para la propuesta metodológica de esta investigación.

Los principios y las acciones que es posible desarrollar en lo relativo a la articulación horizontal y vertical, se formulan de acuerdo con un importante número de autores 8

De acuerdo con Head Start Children's Entry into Public School: A Report on the National Head Start Public Early Childhood Transition Demonstration (2000), las estrategias demostrativas del manejo de las transiciones más valoradas son las relacionadas con la participación de los padres en diferentes actividades educativas, las prácticas de desarrollo para favorecer la continuidad de las experiencias educativas de los niños y las de soporte en servicios sociales, en salud y nutrición.

Considerando lo anterior, las acciones de articulación horizontal que se contemplan se categorizan en el trabajo con padres, en el trabajo de coordinación con sectores presentes en el territorio, y adicionalmente se identifican acciones en lo que tiene que ver con retroalimentación del proceso educativo en la investigación y en un PEI contextualizado y pertinente. Cada una de estas categorías se desglosa en subcategorías y se especifican las acciones que es posible desarrollar.

Atendiendo al estudio de Head Start (2000) en lo que se refiere al planteamiento conclusivo acerca de que las prácticas más valoradas son aquellas cuyo desarrollo favorece la continuidad de las experiencias educativas de los niños, las acciones de articulación vertical que a continuación se proponen, se categorizan, en coherencia con la afirmación anterior, en aquellas que es posible desarrollar en el trabajo directo con los niños y en las que desarrollan maestros de preescolar y primero en equipo. Cada una de estas categorías se desglosa en subcategorías y se especificarán las acciones que es posible desarrollar.

Finalmente, se proponen directrices para la formulación de políticas educativas en materia de transiciones categorizadas en lineamientos en lo que respecta a vínculos más efectivos entre la casa, el preescolar y la primaria, en lo relativo a mayores soportes para el preescolar y el primero para mejorar la calidad educativa, referidas a optimizar la información para la toma de decisiones y en torno a la investigación.

2.3.4.1 Articulación horizontal para facilitar las transiciones. Los principios que se sugieren han tenerse en cuenta para orientar un trabajo articulado horizontalmente: promover relaciones de apoyo, focalizarse en las

fortalezas de las familias y las instituciones y promover interacciones de colaboración.

En lo que respecta a posibles acciones que sería deseable promover en la articulación horizontal, de acuerdo con lo documentado con los diversos autores citados (ver nota 8) a fin de considerarlo en la metodología están:

- 1) En el trabajo con padres es importante:
 - a) En lo que tiene que ver con acciones informativas
 - Proveer a los padres de información sobre la institución educativa en lo que se refiere a las opciones institucionales que orientan el PEI.
 - Informar a los padres sobre el registro y la matrícula. Facilitar las condiciones de matrícula con un tiempo prudente que les permita a las familias prepararse y preparar a los niños para su entrada a la escuela.
 - Crear las condiciones para que las familias y los niños visiten la escuela antes de iniciar el periodo escolar para que se familiaricen con el contexto educativo.
 - Proveer información sobre las normas y rutinas: actividades de lectura, redes de apoyo, relaciones de las familias con la escuela.
 - Informar a los padres cómo pueden participar en actividades escolares y ponerlos en contacto con la asociación de padres de familia.
 - Informar a los padres sobre las actividades que el maestro realiza para preparar al niño para el primero.
 - b) En lo que tiene que ver con el conocimiento de las familias y sus contextos socioculturales para poder identificar posibles convergencias y disonancias
 - Un reconocimiento de los contextos socioculturales étnicos y lingüísticos de las familias.
 - Conocimiento de las familias y de los niños a través de entrevistas familiares en torno a temáticas necesarias para que el niño entre saludable a la escuela, como comportamiento del niño y aspectos de salud y nutrición.
 - Un trabajo en torno a expectativas frente al proceso educativo y clarificación de roles de cada uno de los actores.
 - c) En lo que tiene que ver con el manejo de las transiciones
 - Diálogo sobre las transiciones para establecer prácticas efectivas del manejo del cambio, que reconozcan tanto las discontinuidades como las continuidades.
 - Concertación con los padres, planes de manejo de las transiciones que reflejen la diversidad de los niños, sus familias y las comunidades y que incluya: estrategias para compartir información sobre el proceso de los niños tanto en el hogar como en la institución educativa, y actividades de aprendizaje en el hogar.
 - Asesoría individualizada a las familias de acuerdo con los requerimientos después de que se inicie el año escolar.

- Organización de redes de soporte y apoyo de padres para manejar las transiciones.
- d) En lo que tiene que ver con participación de los padres en actividades escolares, comprometer la participación de las familias en actividades de aula ligadas al proyecto lúdico-pedagógico.
- 2) En el trabajo de coordinación con sectores presentes en el territorio es importante:
- a) En lo que tiene que ver con la prestación de servicios de apoyo
- Vincular a las familias a los recursos de las comunidades.
 - Construir en forma conjunta, programas extraescolares en horarios después de la escuela dada su incidencia en logros académicos, disminución de la repitencia y la deserción. Estas actividades extraescolares son una oportunidad para comprometer a la comunidad en el apoyo a la escolaridad. Museos, bibliotecas, zoológicos, centros de ciencia y centros recreacionales son ejemplos interesantes de las iniciativas que pueden gestarse en la comunidad.
- b) En lo que tiene que ver con las articulaciones interinstitucionales para el manejo de las transiciones
- Coordinación intersectorial para compartir records de los niños con la anuencia de los padres.
 - Tender puentes comunicativos bidireccionales con las instituciones presentes en el territorio para informar sobre las acciones implementadas para facilitar las transiciones a través de reuniones, carteleras.
- 3) En la retroalimentación del proceso educativo con la investigación es importante, respecto a lo que tiene que ver con la formación a partir de lo investigativo
- Organizar eventos donde investigadores, maestros y padres de familia compartan información sobre el desarrollo del niño.
 - Fomentar una cultura de consulta de información a través de bases de datos acerca de investigación pertinente sobre desarrollo infantil.
- 4) En lo relativo a relaciones escuela comunidad relativas a un PEI contextualizado y pertinente es importante llevar a cabo acciones como vincular a los padres en el diagnóstico participativo de los contextos socioculturales de las familias y comunidades para que el PEI responda de manera contextualizada y pertinente.

2.3.4.2 Articulación vertical para facilitar las transiciones. Los principios deseables que podrían orientar las acciones en lo relativo a articulación vertical para facilitar las transiciones de acuerdo con lo documentado son: garantizar la continuidad que cohesione los distintos grados con la convergencia de acciones en un marco de complementariedad, de coherencia, de flexibilidad, de globalidad,

y de autorreflexión crítica teniendo como propósito potenciar el desarrollo integral del niño.

En lo que se refiere a posibles acciones que sería deseable promover en la articulación vertical, teniendo como referencias diversos autores que se han citado (ver nota 8), a fin de considerarlo en la metodología están:

1. En el trabajo con los niños es importante:

a) Acciones de sensibilización y contextualización

- Organizar reuniones previas a la transición del niño, en las que estén presentes el niño, su familia y los docentes para que se conozcan mutuamente.
- Hacer claridad sobre expectativas y normas pueden facilitar el proceso de las transiciones.

b) Acciones para el manejo de la incertidumbre frente al cambio

- Fortalecer el vínculo socio afectivo con los niños. Si se garantiza el vínculo y al niño le gusta la nueva situación el desarrollo de destrezas seguirá a continuación.
- Para apoyar al niño en predecir lo que va a pasar y autorregularse emocionalmente frente a la incertidumbre que genera la nueva experiencia, se pueden utilizar pequeñas historias personalizadas que le ayuden a manejar el cambio. Las historias pueden narrar rutinas de aula o interacciones sociales a fin de responder a las necesidades particulares de un niño, mostrar diferentes perspectivas por las que se puede optar y permitir que el niño haga sus propias opciones. La historia personalizada da al niño referencias que puede utilizar para adaptarse a situaciones sociales y obtener resultados exitosos.
- Leer libros que relaten cuentos donde se ejemplifiquen los cambios que se experimentarán en las transiciones. Formular preguntas que impliquen a los niños capacidad de solución de problemas relativos a la trama narrada.
- Dejar que el niño lleve un objeto de su predilección con el que suele jugar en casa para que se sienta a gusto en el nuevo ambiente.
- Construir un horario de rutinas que permita predictibilidad y certeza al niño. Es útil establecer rutinas: un saludo de bienvenida, el trabajo en grupo, rituales de alimentación, el mismo puesto que le permita predictibilidad para manejar la incertidumbre. Colocar imágenes que recuerden rutinas diarias de este cuidado. Cuando esto se logra el niño pueden mostrar comportamientos de independencia.
- Llevar un calendario de las actividades del colegio para visualizar cuándo ciertos eventos escolares serán llevados a cabo, incluyendo la programación de la transición.

c) Acciones que fortalecen el empoderamiento

- Crear condiciones para fortalecer la autonomía del niño, tanta como sea posible, en el proceso de transición. La autodeterminación en la toma de

decisiones, el tener opciones e identificar necesidades es crucial para la planeación y el éxito del proceso de cambio.

- Promover en los niños el cuidado de sí y de sus objetos personales.
- Dar a los niños, a medida que el año transcurre, nuevas responsabilidades en el cuidado del aula. Gradualmente incrementar las actividades en las cuales trabajen con sus compañeros de manera independiente.

d) Acciones que fortalezcan las redes sociales de apoyo

- Crear situaciones familiares en las que se fortalezcan las relaciones entre nuevos compañeros. Actividades interactivas en las que los niños aprendan los nombres de sus compañeros de juego y compartan intereses.
- Crear espacios de participación de preescolares en rituales del primero y niños de este grado en rituales del preescolar, en los que se compartan sus propias experiencias de transición a un colegio grande.
- Promover que los niños dicten cartas dirigidas a sus compañeros de primero y estos escriban y dibujen cartas a sus compañeros de preescolar.
- Favorecer que el niño que va hacer la transición tenga el apoyo de un compañero mayor de primero a donde va a hacer la nueva experiencia.
- Propiciar que el estudiante comente su experiencia en la institución.
- Identificar compañeros que pueden ser aliados en el proceso de apoyo al niño.
- Compartir ocasionalmente el alimento en el aula, responsabilizando a los niños en que lleven algunos para hacer una merienda comunitaria.
- Invitar a los hermanos mayores para que compartan sus experiencias de transición.
- Celebrar al final del año, con una fiesta, el éxito de todos.
- Dialogar con los niños sobre las semejanzas y diferencias de preescolar y el primero.

e) Acciones que fortalezcan aprendizajes significativos y pertinentes

- Desarrollar cuentos, canciones, juegos y rondas infantiles con pertinencia sociocultural de los contextos de los niños.
- Apoyarse en programas televisivos y de radio de franja infantil que favorezcan aprendizajes pertinentes socioculturalmente.

2. En el trabajo de maestros de preescolar y primero es importante:

a) Acciones para el manejo de las transiciones

- Desarrollar planes de transiciones para los niños especificando los objetivos, las actividades y los responsables, resulta crucial para hacerle seguimiento mensual o bimensualmente a fin de actualizar el plan de acuerdo con los progresos logrados.
- Organizar un reporte de cada niño con ejemplos de sus trabajos, que identifique sus intereses y que plantee sus fortalezas y necesidades.

b) Acciones que fortalecen las continuidades de un grado a otro

- Coordinar reuniones con los equipos de los diferentes grados para compartir información sobre los estudiantes, en las que se visibilicen las fortalezas y talentos del niño para que otros puedan verlas; para actualizar los planes de manejo de las transiciones e intercambiar perspectivas sobre el currículo y prácticas pedagógicas coherentes con el proyecto educativo institucional.
- Retomar en el primero prácticas del preescolar y ponerlas en marcha de acuerdo con el nivel de desarrollo de los niños.
- Identificar los apoyos ambientales y curriculares que potencian el éxito del estudiante.
- Desarrollar concertadamente proyectos pedagógicos que respondan a los lineamientos del proyecto institucional.
- Definir concertadamente criterios de evaluación del alumno, del docente y de los programas.
- Concertar el perfil de egreso de preescolar que articule y dé continuidad al proceso formativo.
- Organizar la formación en las que maestros de preescolar y primero compartan la capacitación.

c) Acciones para marcar las discontinuidades

- Organizar concertadamente rituales de paso que le den sentido a las transiciones de los niños de un grado a otro.
- Renovar y resignificar estos rituales a la luz de las exigencias del mundo contemporáneo, que den sentido a las transiciones de mayor responsabilidad individual y colectiva.

2.3.4.3 Directrices para la formulación de políticas educativas en materia de transiciones. De acuerdo con Arnold, Barlett, Gowvani y Merali (2006), Fabian y Dunlop (2006) y el Informe de Seguimiento de Educación para Todos en el Mundo (2007), se plantean, las sugerencias hechas sobre recomendaciones para formulación de política educativa, en torno a directrices del manejo de las transiciones para mejorar la retención y promoción de los niños en la escuela. Estas serán tenidas en cuenta en el aparte metodológico.

El Informe de Seguimiento de Educación para Todos en el Mundo (2007), en lo relativo a la necesidad de arreglos institucionales e intersectoriales en torno a la atención y educación para la primera infancia —AEPI—, plantea que para superar la fragmentación de esfuerzos dispersos, se recomienda integrar la atención y educación para la primera infancia al sistema educativo. Esa integración, plantea el Informe, corre el riesgo de escolarización de la AEPI desdibujando el componente de cuidado de esta. Sin embargo, si buscando la integración se mantiene identidad renovada de cada nivel, se logra la continuidad para facilitar las transiciones. Ello requeriría de esfuerzos de política coherente, administración y seguimiento de los programas de AEPI y de la escuela primaria.

- 1) En lo que respecta a mejores vínculos entre la casa, el preescolar y la primaria han de tenerse en cuenta:
 - a) Acciones para facilitar el acceso y la retención
 - Las instituciones educativas han de propiciar experiencias de acercamiento para los niños y sus familias a fin de que puedan familiarizarse con las instalaciones de la escuela y con quienes trabajan en ella.
 - Han de flexibilizar el conjunto de procedimientos de admisión para facilitar a los padres y a los niños un buen comienzo.
 - Han de promover reuniones con cierta periodicidad con los padres y las comunidades especialmente de aquellas familias cuyos hijos no tuvieron la experiencia de educación inicial, para dialogar sobre el progreso de estos.
 - Han de establecer vínculos intencionales entre preescolar y primero para que tanto los niños como las escuelas se preparen.
 - Han de incrementar el compromiso de los padres y de la comunidad con las instituciones educativas generando ambientes de apertura y colaboración con los padres para discutir los progresos de sus hijos a través de procedimientos regulares como días de consulta, reuniones conjuntas, comités de trabajo, eventos sociales.
 - Han de involucrar a los padres para lograr que todos los niños accedan a la escuela, se promocionen y tengan éxito.
 - b) Acciones para apoyar el aprendizaje
 - Han de concertarse con las familias, propuestas para que los padres apoyen a los niños en la casa, y programas tutoriales de reforzamiento escolar en vacaciones.
 - Se ha de garantizar que un grupo de compañeros apoyen el proceso.
 - c) Acciones de coordinación intersectorial para concertar nexos con el sector de salud con el objetivo de registrar nacimientos, garantizar inmunizaciones y llevar a cabo monitoreos de crecimiento para definir programas alimentarios.
 - d) Acciones de transparencia y rendición de cuentas para garantizar una comunicación transparente y abierta en lo que respecta a financiamiento de la escuela, contratación de maestros y logros de los estudiantes.
- 2.) En lo relativo a mejores soportes para el preescolar y el primero para mejorar la calidad educativa han de tenerse en cuenta:
 - a) En lo relativo movilización, financiación y evaluación de impactos
 - Movilizar a las autoridades locales regionales y ministeriales, a los donantes, a las ONG internacionales y nacionales por el mejoramiento cualitativo de la educación haciendo énfasis en la educación inicial y en los primeros años de primaria, y asegurando que estas iniciativas se incluyan en los planes y estrategias nacionales.

- Dar prioridad a la inversión para que haya rubros disponibles para los primeros años de la primaria que garanticen, clases más pequeñas, iniciativas de bienvenida y valoración de los nuevos estudiantes incluyendo ambientes pacíficos y sin castigo.
- Disminuir a través de apoyos, el número de niños en extraedad, el fracaso y la repitencia, para reducir el número de estudiantes por clase.
- Garantizar que los niños logren los objetivos curriculares a través de pruebas nacionales de evaluación.

b) En lo relativo a la asignación de maestros y formación de agentes educativos

- Dar prioridad a la asignación de maestros experimentados y cálidos para los primeros grados.
- Formar a los maestros sobre métodos de enseñanza; fortalecer su compromiso y destrezas mediante acciones formativas que tematizen cómo los niños pequeños aprenden a través de oportunidades de aprendizaje activo; fortalecer la lectura, la escritura, lo numérico y la solución de problemas; hacer mayor énfasis en el desarrollo del lenguaje y las competencias en lectura, como ejes transversales de las otras materias, y buscar que los formadores tengan experiencia de trabajo con niños.
- Proveer entrenamiento especial para aquellos maestros que trabajan con niños que recién inician su experiencia escolar.
- Proveer formación a los supervisores, rectores y maestros de otros grados.
- Dar seguimiento efectivo y regular a los maestros en aula.

c) En lo relativo al desarrollo curricular

- Dar continuidad al plan de estudios entre el preescolar y primaria organizando cada nivel en función de ciclos de desarrollo de los niños. Enfatizar la continuidad de prácticas adecuadas —didácticas— para potenciar el desarrollo en los primeros años.
- Dar atención al periodo de la transición mediante la planeación de actividades que acojan la totalidad el proceso.

d) En lo relativo a recursos de apoyo

- Proveer a las instituciones educativas con más libros para que los niños lleven a casa, que incluyan historias, poemas, canciones de su contexto sociocultural, utilización de materiales de reciclaje o de bajo costo y alto nivel de relevancia y no solo textos para enseñar aprendizajes básicos.
- Proveer a los niños de grados 1 y 2 con materiales de aprendizaje similares a aquellos utilizados en el preescolar, adaptados a su nivel de desarrollo.

- e) En lo relativo a las condiciones para fortalecer la continuidad entre los grados
- Garantizar las condiciones para el desarrollo de trabajo permanente de los equipos de maestros. Se han de promover reuniones regulares de formación que convoquen a agentes educativos de preescolar y los maestros de 1 y 2 e inclusive los de 3 para concertar currículo, intercambiar prácticas pedagógicas y materiales.
 - Posibilitar el intercambio de experiencias entre maestros de los primeros grados, de aulas multigrado y multiedad.
 - Garantizar que haya una persona o un equipo responsable para monitorear todo el proceso de las transiciones.
- 2) Referido a cómo mejorar la información para tomar decisiones han de tenerse en cuenta:
- a) Acciones de mejoramiento de los sistemas de información
- Recolectar sistemáticamente información y hacer análisis sobre deserción y repitencia para cada grado, y totales para primaria.
 - Garantizar que las evaluaciones periódicas sobre el proceso educativo consideren la perspectiva de todos los participantes de la comunidad educativa.
 - Asesorar a las instituciones educativas sobre el sentido de la relación entre estándares nacionales y la finalidad más amplia de lo educativo.
 - Fortalecer los procedimientos rutinarios de las instituciones educativas para la recolección y archivo de información cuantitativa y cualitativa.
 - Identificar su relevancia para los distintos públicos.
 - Garantizar que la información cuantitativa y lo significativo de la cualitativa este incluida en los informes nacionales e internacionales.
- 3) En materia de investigación han de tenerse en cuenta exploraciones investigativas que permitan:
- Dar atención especial en la investigación evaluativa a los estudios longitudinales en lo que se refiere a impactos, privilegiando las posibles relaciones de la educación de la primera infancia y la movilización social y la reducción de la pobreza.
 - Documentar cómo el trabajo con padres y comunidad en la educación de la primera infancia fortalece su capacidad de agencia en beneficio de los niños.

De manera conclusiva es posible afirmar que la documentación que existe en el debate internacional, en cuanto al manejo de las transiciones, enfatiza posibles acciones en materia de articulación en los contextos del aula y en los espacios intermedios y generales de lo educativo.

2.3.5 Los retos en las transiciones. En este aparte se plantean los retos que enfrentan los niños, los padres de familia, los agentes educativos y las

instituciones en el proceso de las transiciones, con el objeto de dimensionar la complejidad del fenómeno y poder visibilizar la importancia de las articulaciones descritas en el apartado anterior.

De acuerdo con Bredekamp, et al. (s. f.), se plantea, que las transiciones son un proceso complejo que involucra a niños, padres y maestros en el cambio que implica cierres de experiencias y nuevas aperturas.

Cuando se enfrenta por primera vez la experiencia escolar, el niño con expectativas sobre lo nuevo puede encontrarse o no con ambientes similares a los de su hogar que pueden facilitar o dificultar su proceso de adaptación activa al nuevo ambiente. Este proceso está cargado del goce de lo nuevo y de temores ante lo desconocido. Al niño se le exige independencia, ha de adaptarse a una relación con el docente caracterizada por la informalidad y el apoyo afectuoso, sus intereses son atendidos en el contexto de un grupo, su cotidianidad está pautada por rutinas espacio-temporales, construye nuevas relaciones, se enfrenta a un contexto más normatizado y afronta cotidianamente nuevos aprendizajes. Estos nuevos aprendizajes vividos adaptativamente le permitirán al niño afirmar autoconcepto, conquistar autocontrol, ganar competencia para comunicarse, construir sociabilidad y desarrollar trabajos cooperados, afianzar la iniciativa y la curiosidad, fortalecer la participación y la persistencia, potenciar el razonamiento y la solución de problemas (Head Start, s. f. 1) que son, para los propósitos investigativos de este proyecto, los aprendizajes básicos de aprender a aprender.

La transición del preescolar a primaria entraña al mismo tiempo retos que pueden resultar tanto gozosos como angustiantes. La nueva experiencia exige dejar por una parte lo conocido y por otra abrirse a lo desconocido. Este proceso implica dejar a veces vínculos significativos, ambientes que se conocen, actividades que se han vuelto cotidianas, un grupo de pares con quienes se han establecido enlaces afectivos y se han pactado normas, un espacio en el que la movilidad es certeza para pasar a crear nuevos vínculos, experimentar nuevas rutinas, construir nuevas reglas de interacción social, afrontar nuevas experiencias de aprendizaje y reconocer nuevas formas de organización espacial y temporal. Estos cambios desafían el desarrollo creciente de la autonomía del niño en su capacidad para resolver nuevas situaciones pero también encarnan la ansiedad que conlleva enfrentar la incertidumbre de lo que traerá la nueva experiencia (Bredekamp, et al., s. f.).

Cuando se prepara al niño, la experiencia nueva resulta gozosa porque él percibe continuidad con sus hábitos, lo que afianza su seguridad y receptividad para enfrentar nuevas cosas, posibilita una mejor relación de los niños con los adultos y una mayor confianza con los docentes. Esta preparación, siendo consistentes con el marco de análisis descrito, se refiere al nivel de actividad del niño, lo que incluye estados de salud y nutricionales que inciden en la asistencia, la atención y la concentración; a la preparación psicosocial que influye en la

capacidad del niño para enfrentar nuevas situaciones; a las capacidades cognoscitivas que repercuten en la facultad de aprender nuevos conocimientos y, finalmente, al grado de autosuficiencia alcanzado para enfrentar los retos (Myers, 1993). Potenciar esta preparación para enfrentar la nueva experiencia, supone el compromiso de las familias y el apoyo de las instituciones educativas para que el niño desarrolle condiciones necesarias para aprovecharla.

En este sentido es de vital importancia la cooperación entre la familia y la escuela para desarrollar un trabajo que: (i) sensibilice y contextualice al niño a fin de facilitar su inicio en la escolaridad; (ii) facilite el manejo de la incertidumbre frente al cambio que entraña la nueva experiencia; (iii) afiance su sentido de empoderamiento para que asuma proactivamente la experiencia; (iv) con redes sociales de apoyo para afianzar sus certezas, y (v) intencional para fortalecer sus aprendizajes significativos y pertinentes de tal suerte que refuercen su sensación de logro (Bredekamp, et al., s. f.).

Desde el punto de vista de los padres, la nueva experiencia exige movilización para enfrentar el cambio a fin de apoyar la adaptación de su hijo a esta nueva situación. Para ellos supone, por una parte, el gozo de verlo crecer y enfrentar exitosamente nuevas situaciones, pero por otro, implica la preocupación sobre su capacidad para adaptarse al cambio.

Cuando a los padres se les involucra cooperativamente en el proceso que entraña la nueva experiencia, se sienten más confiados en las competencias de su hijo para enfrentar activamente el proceso. La disponibilidad y la calidad de la atención de la familia para responder a las necesidades y características del niño para apoyar este proceso, dependen de muchos factores: el tamaño y la composición de la familia, la diferencia de edades entre los hijos, el nivel socioeconómico, el nivel educativo, los conocimientos, las actitudes, las expectativas sobre el desempeño de sus hijos, las pautas de crianza y la valoración social que tengan de la educación (Myers, 1993). Pero si la escuela integra con sentido la participación de los padres y de la familia en el proceso, valorando su acervo cultural, sentirán la importancia de su colaboración, experimentarán que su voz es tomada en cuenta lo que afianzará su comunicación con los docentes y podrán resignificar su valoración sobre la educación de sus hijos. Su compromiso se verá reforzado con la afirmación de su sentido de pertenencia a la institución. Por otra parte, se dinamizará a la familia hacia la comprensión de su responsabilidad con la promoción del desarrollo integral de sus hijos, resignificando y enriqueciendo rutinas e interacciones que complementen el proceso educativo de la escuela.

Desde esta perspectiva, resulta indispensable desarrollar un trabajo con las familias para informarlos sobre la institución educativa, de tal suerte que tengan argumentos para tomar decisiones y participar activamente en las actividades escolares. De igual manera, la escuela deberá desarrollar un trabajo sobre el

conocimiento de las familias y sus contextos socioculturales para responder a sus características y necesidades. Finalmente es importante concertar con ellos los planes de manejo de las transiciones de sus hijos.

Desde el punto de vista de los agentes educativos, recibir nuevos grupos implica cerrar vínculos donde se han establecido lazos afectivos, confiar en que la experiencia educativa orientada por el docente sea lo suficientemente positiva para facilitar la adaptación activa de los pequeños. Por otra parte, recibir el nuevo grupo para afrontar una nueva experiencia implica expectativas, valoración de las propias fuerzas para sortear nuevas situaciones, la firme convicción de poder orientar la nueva experiencia en consecuencia con lo vivido en etapas anteriores y de manera pertinente con los contextos socioculturales de los niños (Bredekamp, et al., s. f.).

Cuando los agentes educativos facilitan la transición como propósito, están más abiertos y receptivos a responder de manera pertinente a las necesidades, intereses y la individualidad de cada niño. Se sienten valorados y respaldados por la institución y la comunidad de padres. Encuentran espacios de interlocución con sus colegas. Obtienen un mayor conocimiento de los diferentes programas de desarrollo de la primera infancia lo que enriquece su práctica. Finalmente, se fortalecen en el ejercicio de sus funciones con una mayor satisfacción por su quehacer.

Desde esta perspectiva resulta fundamental que los agentes educativos de preescolar y primero trabajen en equipo para acordar tres tipos de acciones: para manejar las transiciones, para fortalecer las continuidades de un grado a otro, y para marcar las discontinuidades que implica promocionarse de un grado a otro.

Cuando las instituciones educativas reciben nuevos grupos de niños que provienen de hogares culturalmente diferenciados y promueven alumnos del grado de preescolar a la primaria, enfrentan el reto de prepararse para responder con flexibilidad y pertinencia sociocultural a las demandas y necesidades cambiantes de los niños y sus familias. Prepararse implica promover el desarrollo integral con aprendizajes significativos que les permitan a los niños su permanencia y rendimiento dentro del sistema. En este orden de ideas, las instituciones tienen que superar la idea de que son los niños quienes deben adaptarse a la escuela y comprender que familia y escuela interactúan y se modifican mutuamente.

Desde esta perspectiva, el reto para las instituciones es, cómo afrontar la articulación de las diferentes gestiones escolares y las articulaciones horizontales y verticales en los proyectos educativos institucionales, que le den cohesión y coherencia al proceso educativo para responder de manera pertinente a los diferentes contextos socioculturales de los estudiantes y sus familias, y por lo tanto facilitar las transiciones del hogar al preescolar y de este a la primaria.

En este aparte del informe se ha hecho explícita la normativa que regula la educación preescolar y del primero a fin de contextualizar el trabajo del Ministerio de Educación Nacional sobre el modelo articulado para preescolar y primaria, que es el marco referencial que se toma para situar los intereses de esta investigación en lo que tiene que ver con que las transiciones de los niños exigen como imperativo un trabajo articulado de gestiones escolares y de acciones horizontales y verticales.

Se hizo referencia a la calidad de la educación a propósito de identificar los aspectos de las gestiones directiva, administrativa, pedagógica y comunitaria sobre las cuales tiene posibilidad de incidencia la institución educativa si, intencionalmente y de manera concertada, hace un trabajo de articulación de las diferentes gestiones escolares que redunde en la cohesión y congruencia del PEI que marque las continuidades y las discontinuidades del proceso de promoción de los estudiantes a través de los diferentes grados y ciclos educativos.

Se desarrollaron las articulaciones horizontal y vertical para identificar las acciones que es posible desarrollar para estrechar vínculos escuela-familia y grados preescolar- primero a fin facilitar las transiciones de los niños de un grado al siguiente.

Finalmente, se desarrolló un aparte sobre los retos de cierre y apertura que implican las transiciones para los niños, los padres, las instituciones y los agentes educativos, con el fin de acentuar las complejidades del fenómeno y plantear la pertinencia de las articulaciones horizontales y verticales descritas.

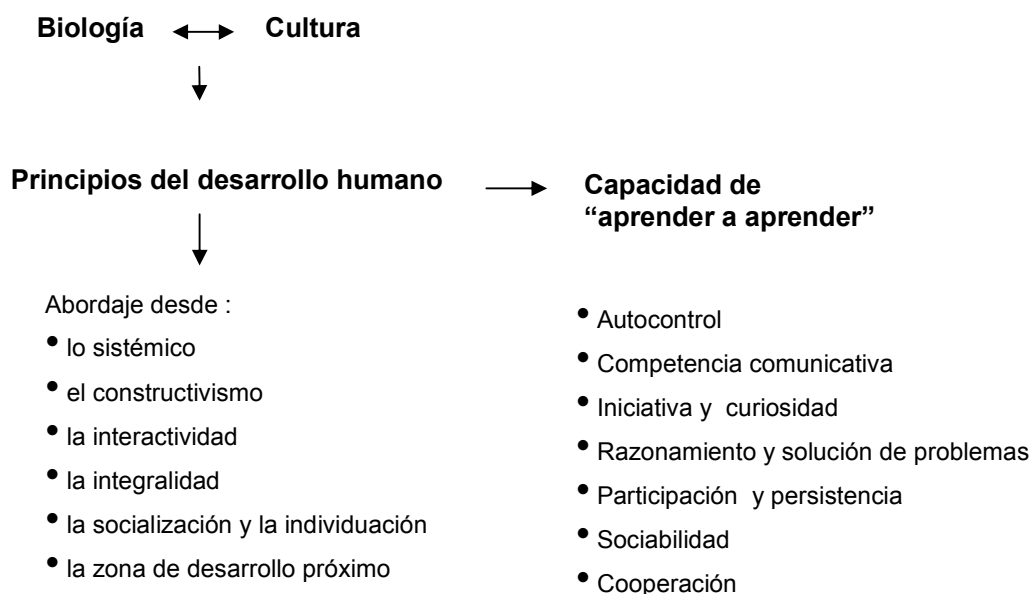
El trabajo desarrollado en este aparte del marco comprensivo es la base de la propuesta metodológica para plantear las categorías previas que se tendrán en cuenta para el trabajo de indagación en la institución educativa y en las entrevistas con expertas en transiciones y articulaciones, considerando el problema y la pregunta de investigación.

2.4 EL DESARROLLO HUMANO EN EL MARCO EDUCATIVO

La lógica expositiva de este apartado plantea la importancia de acercarse comprensivamente al desarrollo humano desde las tensiones interactivas entre biología y cultura para entrar a formular los principios que se tienen en cuenta para pensar lo humano, en el contexto de lo educativo. Desde cada uno de los principios que se plantean, se espera derivar implicaciones para la capacidad de aprender a aprender de los niños, pues es sobre esta capacidad que se pretende ponderar, de acuerdo con el problema y la pregunta de investigación, si el tener o no directrices institucionales explícitamente formuladas, que orienten acciones de un trabajo articulado entre los distintos actores de la comunidad educativa, incide en ella para posibilitar la adaptabilidad al cambio que implican las transiciones.

Gráfico 6

El desarrollo humano como intencionalidad de lo educativo



2.4.1 Tensiones entre biología y cultura. Cuando se plantea cómo potenciar el desarrollo humano con la educación, se enfrentan preguntas fundamentales sobre si somos el resultado de procesos deterministas o si estamos abiertos para crear y recrear mundos posibles; si somos producto de la evolución filogenética o somos hijos de procesos culturales históricamente contextuados. Preguntas en las que si se resalta el "o" como exclusión posiblemente conduzca a reduccionismos inevitables. Enfatizar la "y" como conector, permite entender que las polaridades explícitas en cada una de estas preguntas son complementarias.

En esta línea se pretende construir una comprensión sobre el desarrollo humano que permita aproximarse teóricamente a reflexionar que somos seres abiertos a crear mundos posibles dentro de los límites que define la evolución de nuestra especie. Que somos seres libres dentro de los límites que nos imponen las posibilidades de la especie y las condiciones sociohistóricas de la comunidad y la cultura de la cual hacemos parte.

Es dentro de este dinamismo pendular que hay que aproximarse hoy comprensivamente a estudiar cómo el sujeto, en el contexto educativo, construye su individualidad y su sociabilidad a partir de múltiples interacciones consigo

mismo, con los otros, con la naturaleza y la cultura. Con ellas, renueva cotidianamente el sentido para definir posturas frente al mundo como individuo, como miembro de una sociedad y como parte de la especie humana en las que lo educativo desempeña un papel fundamental, como mediador de procesos culturales, para potenciar el despliegue de estas posibilidades que sientan las bases de la capacidad de aprender a aprender para la vida cuando enfrentamos el cambio que ella nos exige.

2.4.2 Principios del desarrollo humano

2.4.2.1 La comprensión del desarrollo humano exige un estudio sistémico. Optar por un enfoque sistémico como aproximación comprensiva al desarrollo humano tiene una doble implicación. Por una parte, es necesario comprender el desarrollo del sujeto en el marco de la compleja trama de subsistemas que interactúan entre sí (niño-familia-comunidad-instituciones-sociedad-cultura) y, por el otro, entender a cada ser humano como un sistema, lo que implica asumir que el ser humano está abierto a lo posible dentro de los límites de la especie y que el despliegue de sus posibilidades se construye en interacción con los distintos ambientes de aprendizaje de los cuales forma parte.

De acuerdo con Bronfenbrenner (1987) en su propuesta *La ecología del desarrollo humano*, se plantea que el desarrollo es un proceso de acomodamiento recíproco y progresivo entre el ser que despliega sus posibilidades cambiantes y el dinamismo transformador de los ambientes inmediatos de los que forma parte, que a su vez están relacionados con la dinámica de marcos más amplios. Esto permite a la persona en desarrollo, una apropiación significativa de su entorno, que le posibilita actuar sobre este y reestructurarlo en el mismo nivel o en uno de mayor complejidad.

La propuesta de Bronfenbrenner plantea cuatro sistemas ambientales que interactúan entre sí: el microsistema, el mesosistema, el exosistema y el macrosistema.

El microsistema, hace referencia al marco de interacción más inmediato del sujeto. En este se interactúa cara a cara y el entorno puede ser el hogar o el centro de cuidado. Se refiere, para el niño de 0 a 5 años, a la relación diádica de este con la persona que lo cuida. El microsistema, a su vez, está influenciado por las fuerzas de interacciones de la familia nuclear o extensa y otros que conforman la red de apoyo informal. Los elementos del microsistema son los roles, las actividades y las relaciones. Define el rol como el conjunto de comportamientos y expectativas que se asocian con una determinada posición en la sociedad.

El mesosistema, hace referencia a las interrelaciones de dos o más entornos de los que la persona en desarrollo participa activamente. Para el caso del niño estos pueden ser el hogar y el centro de cuidado diurno entre los cuales se desplaza. En este nivel de resolución intermedio, el desarrollo del niño está

influenciado por las similitudes o diferencias que pueden guardar estos marcos de referencia y por los lazos de apoyo de la comunidad inmediata (familia y otros).

El exosistema se refiere a la influencia, sobre las interacciones del niño en los niveles de resolución microsistema y mesosistema en los que participa activamente, de las fuerzas de entornos sociales más amplios, por ejemplo la organización del centro, las organizaciones gubernamentales, los servicios sociales, los medios de comunicación y en general la comunidad institucional.

El macrosistema, tiene un nivel de resolución más amplio e interactúa con los subsistemas descritos, dándoles continuidad, tanto en forma como contenido, desde los patrones ideológicos de una cultura o subcultura de una sociedad determinada.

En esta propuesta el desarrollo no es lineal. Los diferentes subsistemas como círculos concéntricos interactúan entre sí, no hay efectos principales. El modelo ecológico tiende al equilibrio homeostático, lo que permite entender los desequilibrios y necesidades de cambio que reconfiguran las relaciones de interacción, de acuerdo con los desarrollos cambiantes de la dinámica humana.

Desde el punto de vista de la crítica a este modelo, se considera que si bien logra dar cuenta no solo de la supervivencia como intención sino también del desarrollo del niño, supera la linealidad de otros modelos dadas las interacciones que plantea entre los diversos niveles, incorpora la dimensión comunitaria en sus posibilidades de organización y movilización social en pro de la primera infancia, no logra explicar comprensivamente la disonancia o conflicto cultural que puede darse entre los niveles inmediato, intermedio y general (Myers, 1993).

Aún con esta consideración, el enfoque sistémico es pertinente para el propósito investigativo dado que permite un acercamiento comprensivo a la compleja trama de niveles inmediato, intermedio, general y muy amplio (Bronfenbrenner, 1987), que inciden en el proceso de desarrollo del niño en el marco del contexto educativo. Adicionalmente, proporciona elementos para comprender que el despliegue de posibilidades de desarrollo social se facilita a través de la interacción en los niveles micro y meso con otras personas que desempeñan variedad de roles. Si en la interacción se posibilita un equilibrio de poderes la persona en desarrollo puede ampliar progresivamente sus roles de manera innovativa. Afrontar una nueva experiencia escolar implica para el niño desplazarse entre el hogar y el preescolar, donde en términos de Bronfenbrenner se realiza una transición ecológica ya que el niño asume además de su rol de hijo, el nuevo de estudiante, en el contexto sociocultural de la escuela.

Por otra parte, este enfoque sistémico sienta las bases para preguntarse por las posibles convergencias y divergencias entre los diversos niveles y cómo ello incide en las transiciones de los niños al inicio de la escolaridad. Adicionalmente, permite interrogarse por la tensión entre lo dominante que afirma la cultura y lo

emergente que hace referencia a las nuevas posibilidades de construcción de subjetividad y cómo esta tensión está atravesada por la dinámica del poder.

Desde este enfoque es posible acercarse comprensivamente a los aprendizajes básicos para aprender a aprender: afirmar autoconcepto, conquistar autocontrol, ganar competencia para comunicarse, construir sociabilidad y desarrollar trabajos cooperados, afianzar la iniciativa y la curiosidad, fortalecer la participación y la persistencia, potenciar el razonamiento y la solución de problemas (Head Start, s. f.,1). Estos son procesos del niño, que se potencian en los ambientes del orden de lo inmediato en los cuales interactúa, los cuales están a su vez influenciados por los contextos socioculturales intermedios y muy generales. Estas interacciones en lo inmediato y lo intermedio, influenciadas por lo general y lo macrosistémico, permiten plantearse, a partir de estos aprendizajes básicos, las tensiones entre lo convergente y lo divergente y entre lo dominante y lo emergente lo que complejiza las transiciones al inicio de la escolaridad.

2.4.2.2 El constructivismo como principio orientador. De acuerdo con Rosas y Sebastián (2001), es posible afirmar que el enfoque constructivista tiene múltiples acepciones según se trate de lo filosófico, lo sociológico, lo psicológico y lo educativo. Para los propósitos investigativos de este proyecto, el concepto de constructivismo se acotará desde las tradiciones de reflexión psicológica y educativa siguiendo el pensamiento de los autores citados. En este ámbito, el concepto se restringe aún más al enfoque genético estructural de la escuela de Ginebra y al enfoque histórico cultural de Vygotsky.

Estos enfoques comparten la tesis central del sujeto cognitivo como constructor activo del conocimiento oponiéndose a los planteamientos de posiciones innatas y a las posiciones conductuales que enfatizan las determinaciones ambientales en las que el sujeto es considerado como un reactor ante los estímulos externos. Si bien el enfoque genético estructural y el enfoque histórico cultural comparten la importancia del papel activo del sujeto en su construcción del mundo, difieren sustancialmente en la forma en que se estructura este conocimiento en el sujeto cognoscente.

La otra tesis que comparten estos dos enfoques psicológicos es la génesis que le atribuyen a los procesos cognoscitivos. Mientras que el enfoque Piagetano plantea que la génesis va de lo individual a lo social, Vygotsky plantea que el desarrollo va de lo intersubjetivo a lo intrasubjetivo. Difieren adicionalmente en el peso relativo que le dan al sustrato psicobiológico y a lo sociocultural en esta génesis.

Finalmente, estas dos posturas comparten un interés por cuestionamientos epistemológicos pero difieren en el cómo responden preguntas centrales sobre quién conoce, cómo conoce y qué conoce.

A continuación se cita textualmente un cuadro (Rosas y Sebastián, 2001) que establece sobre estas preguntas centrales las diferencias entre los dos enfoques:

Cuadro 3
Diferencias de enfoque

| | Piaget | Vygotsky |
|---|---|--|
| ¿Quién construye? | Cuatro sujetos diferentes dependiendo del desarrollo cognoscitivo. | Un sujeto mediado semióticamente. |
| ¿Qué se construye? | Estructuras generales del conocimiento científico. | Sentido y funciones psicológicas superiores. |
| ¿Cómo se construye? | Por abstracción reflexiva autorregulada (equilibración). | Por internalización de la actividad social (procesos intersíquicos convertidos en intrapsíquicos). |
| Modelo de hombre | Guiado por el imperativo categórico: deducción de principios morales a partir de principios trascendentales. | Guiado por la noción de progreso: principios morales racionales pero históricamente situados. |
| Fin último de la educación | Desarrollo de las operaciones formales: pensamiento científico y juicio moral. | Interiorización de herramientas semióticas, compartir comunidad de sentido. |
| ¿Cuál es su concepción de aprendizaje? | Aprendizaje por descubrimiento: a partir de modificación de estructuras determinadas por principios dialécticos de aprendizaje. | Aprendizaje mediado: apropiación de herramientas culturales que culminen en la interiorización del mediador. |
| Dominio de interacciones para el aprendizaje. | Principalmente mundo de objetos físicos. | Principalmente el mundo social. |
| ¿Qué rol desempeña el educador en el aprendizaje? | Planificador de instancias de aprendizaje por descubrimiento. | Diagnosticador dinámico de zona de desarrollo próximo y mediador en la disminución de errores. |

De acuerdo con las críticas al enfoque genético estructural, se le cuestiona el sesgo lógico matemático de su construcción cognoscitiva teniendo en cuenta la multiplicidad de inteligencias y talentos de lo humano. Se le interroga la pretensión de universalidad de su propuesta de desarrollo cognoscitivo por desconocer el peso de las condiciones socioculturales e históricas en las que el sujeto concreto y situado espacio-temporalmente construye su relación con el mundo. Finalmente, se interroga este enfoque desde la pretensión finalista del modelo en la que por reconstrucciones sucesivas se estructura a través de periodos el pensamiento hipotético deductivo de las operaciones formales.

Al enfoque sociohistórico de Vygotsky sus colegas rusos le critican el excesivo énfasis que le dio a los procedimientos semióticos de mediación, planteando que la categoría de la actividad práctica como mediación entre el individuo y la realidad es más fuerte, de acuerdo con los planteamientos del materialismo dialéctico. Para los propósitos investigativos de este proyecto, el lenguaje como mediador de la construcción de procesos psicológicos superiores es fundamental dado que la palabra posibilita autoconciencia sobre lo vivido al afrontar el cambio.

Las otras críticas con las que se está de acuerdo, tienen que ver con el reduccionismo Vygotskyano de lo cultural. Desde estas perspectivas críticas se propone replantearlo con un punto de vista más amplio que incluya lo social y lo económico. La otra crítica que se le hace a este enfoque, está relacionada con la oposición que hace de las funciones biológicas y naturales y las funciones psicológicas superiores mediadas culturalmente ya que esta, en la voz de sus críticos, reduciría lo psicológico elemental al sustrato puramente fisiológico.

Desde el punto de vista del proyecto de investigación, asumir el constructivismo como principio orientador, implica que el desarrollo integral del niño es una construcción progresiva en la que el sujeto toma un papel activo en la negociación de significados con otros y que su historia social, es punto de referencia para la construcción de nuevas experiencias en los ambientes de aprendizaje familiar, comunitario e institucional en los que participa activamente, mediados por marcos del orden de lo intermedio y lo general.

Este principio orientador es útil para acercarse comprensivamente a cómo los aprendizajes básicos para aprender a aprender: afirmar autoconcepto, conquistar autocontrol, ganar competencia para comunicarse, construir sociabilidad y desarrollar trabajos cooperados, afianzar la iniciativa y la curiosidad, fortalecer la participación y la persistencia, potenciar el razonamiento y la solución de problemas (Head Start, s. f., 1) parten de reconocimiento del sujeto como protagonista del proceso de aprendizaje.

2.4.2.3 La interactividad como principio orientador. Si se acepta que el niño construye su individualidad a partir de procesos de socialización, se acepta

entonces que lo hace interactivamente. Asumir el principio interaccionista como fundamento para explicar el desarrollo, implica que en las relaciones sujeto.objeto el sujeto transforma el objeto en tanto interactúa con este y a su vez es transformado por este.

En su interacción con el mundo el niño transforma sus relaciones con otros, con la naturaleza y la cultura de la cual hace parte a la vez que estas lo transforman. El cambio se da en la medida en que transforma lo externo en función de su historia y él ha de acomodarse a las exigencias de este mundo demandante.

A partir de la historia personal contextualizada sociocultural e históricamente se atribuye significado a las interacciones con el mundo. Es desde los referentes propios, construidos en experiencias previas, que se le da significado a las nuevas interacciones y son estas las que exigen ampliar estos referentes para adaptarse al mundo.

Desde esta perspectiva se reconoce al niño como sistema abierto, permeable a los conflictos que enfrenta en sus interacciones con el medio y a su vez competente para transformarlo buscando adaptaciones activas, cuando de manera crítica y creativa confronta las crisis en sus relaciones consigo mismo y con los otros con quienes convive socialmente en los marcos familiar, comunitario, institucional y ambiental, influenciados por marcos más amplios del orden de lo sociocultural y político. Entonces se acepta también, el desarrollo, como el despliegue de transformaciones del niño en función de las múltiples interacciones sociales que establece cotidianamente en contextos histórica y culturalmente situados. De lo anterior se deriva, que la calidad de estas interacciones sociales depende tanto del bagaje que trae el niño, como de las oportunidades sociales que le brinden los contextos de socialización de los cuales hace parte.

Asumir el principio interaccionista como principio orientador para los propósitos investigativos, implica que el desarrollo integral del niño en contextos educativos se construye interactivamente y que es el conflicto cognoscitivo, lo que dinamiza el proceso de aprender a aprender en las interacciones con los otros y los objetos de conocimiento.

Este principio es útil para acercarse a comprender que los aprendizajes básicos para aprender a aprender, afirmar autoconcepto, conquistar autocontrol, ganar competencia para comunicarse, construir sociabilidad y desarrollar trabajos cooperados, afianzar la iniciativa y la curiosidad, fortalecer la participación y la persistencia, potenciar el razonamiento y la solución de problemas (Head Start, s. f., 1), se dan y desarrollan en contextos interactivos en lo inmediato, mediados por influencias de los contextos intermedio y general en los que el niño experimenta conflictos cognitivos que le permiten movilizarse hacia comprensiones más complejas.

2.4.2.4 El desarrollo integral como principio orientador. Asumir el principio de la integralidad para comprender el desarrollo, es aceptar que el niño es uno, único e irrepetible. Aceptar la integralidad es asumir que son diversos los potenciales de desarrollo en los que se despliegan las posibilidades de lo humano: físico afectivo, comunicativo, creativo cognitivo, ético valorativo y político y que estos son interdependientes entre sí (Cinde, s. f.).

La búsqueda de despliegue de los diferentes potenciales es una propuesta abierta, inacabada, siempre en continuo movimiento y en una búsqueda permanente de realización y mayores integraciones. Una propuesta en la que el niño y los adultos significativos, toman autoconciencia, se apersonan de sus realidades, reconocen sus potencialidades, sus necesidades y carencias y las trascienden, haciendo de ellas espacios vitales que propenden por su bienestar, el de su familia, el de su comunidad, el de sus instituciones y de la sociedad (Cinde, s. f.).

A continuación se presenta un cuadro que explica qué se entiende por cada uno de estos potenciales de desarrollo humano. El texto se transcribe literalmente. Es una adaptación que se hizo del modelo que responde a las necesidades de los educandos de Cinde para responder al contexto del Colegio Maria Auxiliadora de Chía (2002).

Cuadro 4

Potenciales de desarrollo humano

Físico: se refiere a la capacidad para aceptar el propio cuerpo en la comprensión de los procesos evolutivos a través de los distintos ciclos de vida. Es reconocerlo como un medio de expresión que enriquece las relaciones humanas. Ha de valorarse y cuidarse en lo que tiene que ver con prácticas saludables que mejoren la calidad de vida.

Afectivo: referido a la capacidad de reconocimiento a sí mismo/a y a los/as otros/as, y en consecuencia el desarrollo de un autoconcepto sano, positivo y realista que permite amar y ser amado/a, a la vez que se construye sentido del autocuidado y búsqueda de bienestar.

Comunicativo: referido a la capacidad de expresión y lectura del mundo circulante, expresado en actitudes, valores y argumentos. Hace igualmente referencia a la identidad del niño como único e irrepetible en permanente interacción con los/as otros/as y lo otro como una forma de pertenecer a colectivos y construir conjuntamente posibilidades de desarrollo humano.

Creador y de desarrollo cognitivo: esto es, la capacidad de identificar y resolver problemas referidos a su experiencia cotidiana y de encontrar soluciones alternativas, inteligentes, humanas, sostenibles y altamente creativas.

Ético valorativo: referido a la capacidad de autorregulación y autodeterminación en las relaciones consigo mismo y las/os demás, la naturaleza teniendo como referencia valores universales que se afirmen por convicción y no por coacción en la búsqueda de una ética del bien común que afirme la dignidad humana, el cuidado de la vida, la justicia, el respeto, la solidaridad, la libertad, el dialogo activo, la responsabilidad social y el amor como valores fundantes.

Socialización política: referido a la capacidad de desarrollar habilidades para negociar y resolver conflictos; estrategias de construcción de convivencia ciudadana; formas prácticas de organización institucional para la vivencia de los derechos, la democracia, la participación y la construcción de una cultura de paz.

Asumir la integralidad del desarrollo humano como principio orientador para los fines investigativos de este proyecto, es reconocer que la dinámica de aprender a aprender ha de comprenderse en el marco de la integralidad de los potenciales de desarrollo humano.

La integralidad como principio orientador es importante para acercarse comprensivamente a cómo los aprendizajes básicos para aprender a aprender: afirmar autoconcepto, conquistar autocontrol, ganar competencia para comunicarse, construir sociabilidad y desarrollar trabajos cooperados, afianzar la iniciativa y la curiosidad, fortalecer la participación y la persistencia, potenciar el razonamiento y la solución de problemas (Head Start, s. f., 1) son conquistas que hacen referencia a los distintos potenciales de desarrollo humano. Por otra parte implica que estos aprendizajes básicos han de asumirse integralmente y que se desarrollan a partir de las interacciones que tiene el niño en los distintos ambientes de aprendizaje en los que participa.

2.4.2.5 La socialización y la individuación como principios orientadores.

La socialización es un proceso mediante el cual el sujeto biológico se transforma en un sujeto cultural específico, a través de un proceso de negociación de significados. La socialización, como proceso de negociación de significaciones, no solo reproduce la cultura sino que también es oportunidad para crear nuevas posibilidades de enriquecimiento y expansión cultural.

La socialización se desarrolla en un conjunto de contextos esenciales que se interrelacionan: (i) el regulativo, que hace referencia a las relaciones con la autoridad, a cómo se construyen normativas y reglas morales haciendo énfasis en los sistemas de control y autocontrol que se regulan a través del premio y el castigo; (ii) el instruccional, en el que se aprenden conocimientos sobre el mundo y se construyen destrezas y habilidades; (iii) el imaginativo, donde se recrea el mundo en los términos del sujeto de acuerdo con su propio estilo, y (iv) el contexto interpersonal, a través del cual el sujeto aprende a percibir sus estados emocionales y los de los demás (Rey, 1992).

De acuerdo con Berger y Luckman (2003) puede decirse que la realidad se construye socialmente a través de un proceso dialéctico entre externalización, objetivación e interiorización. Según Alvarado y Ospina (2002) se sintetiza esta dialéctica en los siguientes términos:

“La externalización como momento en el que los seres humanos en procesos de interacción construyen un orden social y lo constituyen en conocimiento social; la objetivación, cuando el orden social construido a través de procesos de habituación e institucionalización y en respuesta a la necesidad de legitimidad para el ejercicio del control, se objetiva ocultando su génesis humana en representaciones simbólicas y haciéndose extraño a las nuevas generaciones y la internalización, “por la que el mundo social objetivado vuelve a proyectarse en la conciencia durante la socialización””⁹.

Desde esta perspectiva lo humano produce la sociedad. La sociedad es una realidad objetivizada que requiere de legitimación desde donde se justifica. El hombre es un producto social.

Berger y Luckman (2003) permiten establecer una distinción entre socialización primaria y secundaria. Los autores definen la socialización primaria como el proceso mediante el cual el niño en el seno de su institución familiar, es inducido de manera amplia y coherente en el mundo objetivo de una sociedad o en parte de esta. A través de este proceso el niño exterioriza su propio ser en el mundo social y luego lo interioriza como realidad objetiva. Se caracteriza por la carga emocional de interacciones significativas, por el carácter absoluto de los universos simbólicos como únicos y por la forma secuencial en el que se producen los aprendizajes. Ello hace que estos aprendizajes se afianzan de manera contundente.

A través de la socialización primaria el niño interioriza los roles de quienes son significativos en su mundo, los apropia y desde allí afirma posturas que le permiten construir su identidad. Cuando logra abstraer los roles y actitudes de los agentes socializadores con quienes interactúa, se da lo que los autores denominan “el otro generalizado” con lo cual la socialización primaria termina relativamente, dado que el proceso nunca finaliza.

La socialización secundaria es el proceso mediante el cual un individuo construye conocimiento específico sobre los roles sociales que están directa o indirectamente relacionados con la división social del trabajo, ampliando fronteras de horizontes de sentido. La socialización secundaria se da a través de las diferentes instituciones sociales. A diferencia de la socialización primaria, la secundaria se caracteriza porque los universos simbólicos son perspectivas posibles, que están mediados por procesos de reflexión consciente y crítica.

Asumir la socialización e individuación sobre la base de lo expresado por Berger y Luckman (2003), como principios orientadores en este proyecto de investigación, permite acercarse comprensivamente a la convergencia y divergencia entre los procesos de socialización primaria y secundaria. Cuando los universos simbólicos de los contextos familiar e institucional convergen, los procesos de sedimentación identitaria se perfilan más nítidamente. Lo que se es subjetivamente y lo que otros afirman sobre lo que se es, resulta coherente.

En sociedades pluralistas como la nuestra, las perspectivas son múltiples y la disonancia entre los universos simbólicos de los diferentes contextos de socialización primaria y secundaria pueden llevar a conflictos que exigen por parte del sujeto enfrentarlas, y es precisamente en el terreno de la confrontación, de la no coherencia, que el sujeto madura criterios para orientar sus formas de sentir, valorar, pensar y actuar más por principios, que solo por expectativas sociales. Cuando las perspectivas son irreconciliables, los autores afirman que se impone la

que tiene más poder desde el punto de vista de argumentos que la legitiman como la más plausible (Berger y Luckman, 2003; Rey, 1992).

Asumir la socialización y la individuación como principios orientadores, permite acercarse comprensivamente a los aprendizajes básicos para aprender a aprender: afirmar autoconcepto, conquistar autocontrol, ganar competencia para comunicarse, construir sociabilidad y desarrollar trabajos cooperados, afianzar la iniciativa y la curiosidad, fortalecer la participación y la persistencia, potenciar el razonamiento y la solución de problemas (Head Start, s. f., 1) porque estas son conquistas que pueden potenciarse sinérgicamente desde un trabajo articulado de la familia y la escuela que redunde en procesos sinérgicos entre la socialización primaria y secundaria que fortalezcan la capacidad de afrontar con éxito la experiencia escolar.

Por otra parte, asumir la socialización y la individuación como principios orientadores permite plantearse la pregunta de las convergencias y divergencias entre socialización primaria y secundaria y cómo estos procesos están atravesados por las tensiones entre lo dominante que reafirma la cultura y lo emergente que abre posibilidades culturales.

2.4.2.6 “La zona de desarrollo próximo” como principio orientador. La importancia que tienen los aprendizajes sociales relacionados con dinámicas culturales en el desarrollo del ser humano son fundamentales. En este sentido, se ha demostrado la importancia que tiene para un niño la oportunidad social de interactuar con otros infantes o con adultos más competentes en el desarrollo de un problema. Sobre este aspecto, Vygotsky establece la distinción entre el nivel de desarrollo efectivo y el nivel de desarrollo potencial. El primero, está relacionado con lo que el niño logra hacer autónomamente, mientras que el segundo, se refiere a lo que sería capaz de hacer con la colaboración de otros o con la ayuda de elementos mediadores externos.

Una oportunidad social en este sentido, es una oportunidad afortunada porque facilita y acelera el ritmo de la conquista y permite que se reorienten, reestructuren o innoven estrategias para la solución de problemas. Esta distancia entre la capacidad real y la posible, si media una oportunidad social, es lo que Vygotsky denominó zona de desarrollo próximo.

Asumir la zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1995) como principio orientador, con los intereses investigativos de este proyecto, implica considerar en la solución de problemas, el concurso de otros más competentes que impulsan el proceso del nivel actual del sujeto hacia la zona potencial. Desde esta perspectiva, el proceso educativo adquiere plena legitimidad.

Asimismo, asumir la zona de desarrollo próximo como principio orientador permite acercarse comprensivamente a cómo los aprendizajes básicos para

aprender a aprender: afirmar autoconcepto, conquistar autocontrol, ganar competencia para comunicarse, construir sociabilidad y desarrollar trabajos cooperados, afianzar la iniciativa y la curiosidad, fortalecer la participación y la persistencia, potenciar el razonamiento y la solución de problemas (Head Start, s., f., 1) están mediados por las interacciones con personas más competentes portadoras de cultura que impulsan las posibilidades actuales de los niños hacia sus posibilidades potenciales.

2.4.3 Puesta en operación de la capacidad de aprender a aprender.

Considerando que los propósitos investigativos de este proyecto son ponderar la incidencia de tener o no una directriz del manejo de las transiciones del niño en su capacidad para aprender a aprender, se toma como referencia el marco de los resultados del niño en Head Start.

Este marco tiene como propósitos orientar los programas mediante la evaluación continua de los progresos de los niños a fin de retroalimentar el mejoramiento de la calidad de estos. El marco contempla 8 dominios generales, 27 elementos y 100 ejemplos de indicadores, que de acuerdo con la experiencia del programa, son condiciones para obtener éxito escolar. El programa aclara que el marco no es exhaustivo, plantea la necesidad de adecuarlo a los contextos institucionales y afirma que fue creado con el propósito de orientar a los agentes educativos y no de evaluar directamente a los niños.

Los 8 dominios del marco son: desarrollo lingüístico, alfabetización, matemáticas, ciencias, artes creativas, desarrollo social y emocional, métodos de aprendizaje y salud y desarrollo físico.

En el dominio del desarrollo lingüístico contempla como elementos escuchar y entender, hablar y comunicarse. En el dominio de alfabetización considera la conciencia fonológica, el conocimiento y apreciación de los libros, la conciencia y conceptos de la palabra escrita, la escritura temprana y el conocimiento del alfabeto. En el dominio de las matemáticas examina: los números y las operaciones, la geometría y el sentido espacial y los patrones y la medición. En ciencias consideran las habilidades y métodos científicos y el conocimiento científico. En artes creativas contempla: la música, el arte, el movimiento y el juego dramático. En el dominio del desarrollo social y emocional tiene en cuenta: el concepto de sí mismo, el autocontrol, la cooperación, las relaciones sociales y el conocimiento de las familias y las comunidades. En el dominio de los métodos de aprendizaje considera la iniciativa y la curiosidad, la participación y la persistencia y el razonamiento y solución de problemas. En el dominio de la salud y el desarrollo físico contempla: las habilidades motoras gruesas, las habilidades motoras finas y el estado y las prácticas de salud.

Considerando los propósitos del estudio investigativo y tomando como referencia el marco de los resultados del niño en Head Start se plantea que los

aprendizajes básicos para aprender a aprender que son importantes para la vida son: afirmar autoconcepto, conquistar autocontrol, ganar competencia para comunicarse, construir sociabilidad y desarrollar trabajos cooperados, afianzar la iniciativa y la curiosidad, fortalecer la participación y la persistencia, potenciar el razonamiento y la solución de problemas.

Para los propósitos de poner en operación la capacidad de aprender a aprender y poder explorar con los padres, maestros y directivos docentes estos procesos en los niños, se retoman elementos de diferentes dominios del marco y textualmente se transcriben los indicadores que contempla Head Start para cada uno de estos aprendizajes. Se aclara que se hizo caso omiso de los indicadores en torno a los elementos de escuchar y entender y hablar y comunicarse que hacen referencia al bilingüismo y dos de los indicadores que corresponden, en el marco, al elemento de conocimiento de las familias y las comunidades que hacen referencia a la capacidad cada vez mayor de observar las diferencias en las interacciones y se reclasificaron en el elemento de relaciones sociales.

2.4.3.1 Aprendizajes e indicadores

Afirmar autoconcepto

- Comienza a desarrollar y a expresar conciencia de sí mismo en lo que respecta a sus habilidades, características y preferencias específicas.
- Desarrolla mayor capacidad de independencia en un gran número de actividades, rutinas y tareas.
- Demuestra mayor seguridad en sí mismo en un gran número de habilidades y expresa orgullo por sus logros.

Conquistar autocontrol

- Muestra progreso en expresar sus sentimientos, necesidades y opiniones en situaciones difíciles y conflictos sin lastimarse a sí mismo, a los demás o la propiedad.
- Desarrolla una mayor comprensión de cómo sus acciones afectan a los demás y comienza a aceptar las consecuencias de estas acciones.
- Demuestra capacidad cada vez mayor para seguir reglas, rutinas y usar materiales con fines útiles de manera inofensiva y respetuosa.

Ganar competencia para comunicarse

Escuchar y entender

- Demuestra una capacidad cada vez mayor para prestar atención y entender conversaciones, historias, canciones y poemas.
- Muestra progreso en entender y seguir instrucciones simples y pasos múltiples.
- Entiende un vocabulario cada vez más complejo y variado.

Hablar y comunicarse

- Desarrolla una capacidad cada vez mayor para comprender y utilizar el lenguaje para expresar información, experiencias, ideas, sentimientos, opiniones, necesidades, preguntas y para otros fines.
- Avanza en su capacidad para iniciar conversaciones y discusiones de manera apropiada con compañeros y adultos y responder adecuadamente a ellas.
- Usa un vocabulario hablado cada vez más complejo y variado.
- Mejora en la claridad de su pronunciación para hablar con oraciones cada vez más largas y de mayor complejidad gramatical.

Construir sociabilidad

- Desarrolla la capacidad para identificar características personales tales como género de las personas y composición de la familia.
- Progresas en entender similitudes y respetar las diferencias que existen entre personas, en cuanto a sexo, raza, necesidades especiales, cultura, lenguaje y estructuras familiares.
- Demuestra sentirse cada vez más cómodo para hablar y aceptar orientación e instrucciones de varios adultos conocidos.
- Muestra adelantos para hacer amistad con sus compañeros.
- Progresas en responder de manera comprensiva ante compañeros que se encuentran en necesidad, están molestos, lastimados o enojados, y en expresar empatía o preocupación por los demás.

Cooperación

- Aumenta la capacidad de mantener interacciones con sus compañeros, ayudándolos, compartiendo con ellos, y a través de discusiones.
- Muestra capacidad cada vez mayor para llegar a acuerdos y tener discusiones al trabajar, jugar y resolver conflictos con sus compañeros.
- Desarrolla una capacidad cada vez mayor para dar y recibir en sus interacciones; tomar turnos al jugar o al usar materiales y para interactuar sin ser demasiado sumiso o imperativo.

Afianzar la iniciativa y la curiosidad

- Escoge participar en una variedad cada vez mayor de tareas y actividades.
- Desarrolla una mayor capacidad para hacer elecciones independientes.
- Realiza tareas y actividades con una mayor flexibilidad, imaginación e inventiva.
- Evoluciona en su entusiasmo por aprender una amplia diversidad de temas, ideas, tareas, y conversar al respecto.

Fortalecer la participación y la persistencia

- Evoluciona en su capacidad para perseverar y completar una variedad de tareas, actividades, proyectos y experiencias.

- Demuestra mayor habilidad para fijar metas y desarrollar y llevar a cabo sus planes.
- Muestra mayor capacidad para mantener su concentración por más tiempo en alguna tarea, pregunta, grupo de instrucciones o interacciones a pesar de posibles distracciones e interrupciones.

Potenciar el razonamiento y la solución de problemas

- Desarrolla una mayor capacidad para encontrar más de una solución a alguna pregunta tarea o problema.
- Evoluciona en su capacidad de reconocer y resolver problemas a través de la exploración activa incluso experimentando y errando y a través de interacciones y discusiones con compañeros adultos.
- Desarrolla una capacidad cada vez mayor para clasificar, comparar y contrastar objetos eventos y experiencias.

Estos aprendizajes básicos que se toman como referencia para poner en operación la capacidad de aprender a aprender han de entenderse en el marco del los principios de desarrollo humano planteados previamente.

Estas conquistas son construcciones que se desarrollan progresivamente en contextos interactivos inmediatos e intermedios influenciados por contextos de lo intermedio y lo macrosistémico. Son conquistas que han de abordarse integralmente atendiendo a la complejidad y multidimensionalidad del desarrollo humano. Estos aprendizajes básicos para la vida se despliegan a través de procesos de socialización primaria y secundaria en interacción con pares y adultos más competentes que impulsan las conquistas hacia zonas de desarrollo potencial.

En este apartado, del marco compresivo, se sientan las bases desde las cuales esta investigación toma posición para acercarse comprensivamente al desarrollo humano en sentido amplio y contextualizar la capacidad de aprender a aprender del niño, en la primera infancia, que lo habilita para afrontar la vida y la escolaridad en las transiciones que hace del preescolar al primero. En coherencia con lo anterior y con el problema y la pregunta de investigación se busca analizar la incidencia de la existencia o no de lineamientos institucionales para orientar acciones articuladas horizontales y verticales en la capacidad de aprender a aprender, tal como se muestra en este apartado, a partir del marco de resultados del niño de Head Start, que potencian la adaptabilidad al cambio que requieren las transiciones.

CAPÍTULO 3

3.1 OBJETIVOS GENERALES

Generar conocimiento que permita comprender el fenómeno de las transiciones del niño en su paso del hogar al preescolar y de este a primero desde la perspectiva de las expectativas que los niños, los padres, los maestros y los directivos docentes y las instituciones educativas tienen frente al cambio.

Identificar las principales problemáticas que los niños enfrentan en las transiciones.

Explorar si tener o no directrices escolares para el manejo de las transiciones que orienten acciones de articulación horizontal y vertical incide en la capacidad de aprender a aprender de los niños y por lo tanto en su adaptabilidad al cambio.

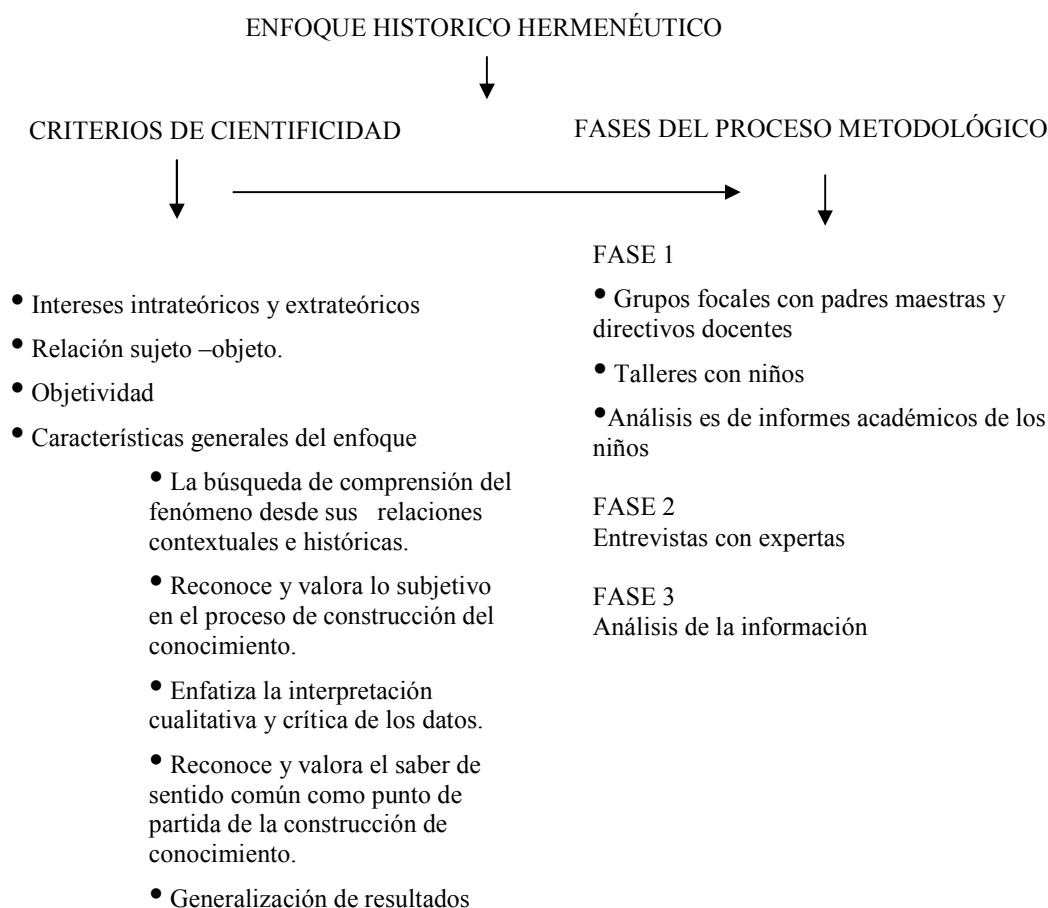
Acopiar argumentos que permitan tematizar la importancia de las transiciones en la necesidad de un trabajo de articulación horizontal y vertical para hacer recomendaciones al respecto a los entes educativos en lo que se refiere al marco general para un modelo de articulación preescolar-primaria que redunde en el mejoramiento de la calidad de la educación.

3.2 METODOLOGÍA

En este capítulo se plantea el enfoque epistemológico por el que se opta en el trabajo investigativo y se exponen las fases metodológicas que se desarrollaron en el trabajo de campo.

En lo que respecta a la fundamentación epistemológica, se plantean los criterios de cientificidad que sustentan la opción del enfoque investigativo. Se desarrollan las fases del trabajo de campo en lo que tiene que ver con la exploración que se hizo en la institución educativa, en el trabajo con expertas y en el análisis de la información recabada para poder conceptualizar sobre las transiciones y sacar conclusiones sobre las recomendaciones, que desde el punto de vista de las acciones de trabajo articulado son posibles, para facilitar la adaptabilidad al cambio de los niños al inicio de la escolaridad.

Gráfico 7
Estructura organizativa de este apartado



3.2.1 Fundamentación del enfoque investigativo. El enfoque investigativo que orientó el proyecto es cualitativo. Desde la Escuela de Frankfurt el proyecto se enmarca en la tradición que se ha denominado histórico-hermenéutica (Alvarado, Gaitán, Rojas, Sandoval, Vasco y Vasco, 1992).

Sobre la base de esta tradición investigativa, a continuación se referencian los criterios de cientificidad del conocimiento tematizando para el proyecto, el porqué de su pertinencia.

Desde el punto de vista de los intereses intrateóricos y extrateóricos que orientaron el proceso investigativo, este enfoque prioriza el interés “práxico” en el cual la pretensión es la comprensión (Herrera, 2007). De acuerdo con Gubriun y Holstein (2000) se plantea, que el investigador intenta acercarse comprensivamente a cómo el mundo hace sentidos, para lo cual pretende

organizar discursivamente el flujo de la vida, de tal forma que permita construir sentidos que orienten prácticas

Desde esta perspectiva, el propósito investigativo fue la reflexión sobre el sentido del fenómeno de las transiciones del niño en su paso del hogar al preescolar y de este al primero, explorando las expectativas que los niños, los padres, los docentes y los directivos docentes tienen frente al cambio. Se indagó si existen o no directrices para su manejo en el supuesto de que un trabajo articulado tanto horizontal como vertical en el cual la familia, los docentes y la escuela se preparen para fortalecer la capacidad de aprender a aprender de los niños en el proceso, favorece su éxito escolar y garantiza su promoción dentro del sistema escolar, condición básica de una educación de calidad.

Desde el punto de vista del rol del investigador, este enfoque reconoce el papel activo de este en el proceso de construcción de conocimiento tanto como el del objeto y del sujeto de estudio. La relación que se establece es de tipo dialógico y comunicativo. Desde el punto de vista del proyecto, se reconoció la participación activa de la investigadora en el proceso de interacción con el objeto de estudio.

Asimismo, la investigadora formuló un problema de investigación y una pregunta orientadora que delimitó la exploración comprensiva lo cual llevó a conceptualizar sobre el tema. Esto constituyó el pretexto para acercarse al texto que para este caso fueron los niños, las familias, los maestros, los directivos docentes y los expertos en el tema, a fin de poder reconceptualizar interpretativamente las intenciones investigativas a luz del contexto que para el caso fueron: las investigaciones que se vienen desarrollando sobre las transiciones y la articulación, el marco argumentativo sobre la relevancia de la primera infancia como etapa crítica del desarrollo humano, el marco regulativo del preescolar y el primero, el modelo de articulación del preescolar y la primaria propuestos por el Ministerio de Educación Nacional, y la reflexión sobre la articulación como una de las dimensiones de la calidad de la educación.

Desde la perspectiva de la objetividad, este enfoque apunta al consenso intersubjetivo donde el investigador, reconociéndose perteneciente a un contexto, se distancia críticamente en la reflexión y construye conocimiento en la confrontación con otros. De acuerdo con Gubriun y Holstein (2000) se plantea que el investigador se distancia temporalmente de sus creencias, a fin de focalizarse en los discursos de otros que subjetivamente están cargados de sentido y se objetivizan en el mundo de la vida, para después entrar a analizarlos con las categorías ordenadoras propuestas.

En este sentido el proceso investigativo que se desarrolló estuvo atravesado por una intención explícita de confrontación de perspectivas con los distintos actores, lo que permitió conceptualizar y reconceptualizar el objeto de estudio: las transiciones de la primera infancia.

Lo que caracteriza el enfoque histórico-hermenéutico es la búsqueda de comprensión del fenómeno desde sus relaciones contextuales e históricas. Desde esta perspectiva, se hizo una recuperación histórica de cómo se ha venido abordando el tema de las transiciones y las articulaciones en el contexto nacional e internacional, para evidenciar la relevancia socioeducativa del tema y se planteó la evidencia investigativa documentada al respecto. Se formuló cómo las transiciones de los niños al inicio de escolaridad han de mirarse en el contexto amplio del cambio que moviliza a padres de familia, a agentes educativos y a las instituciones y cómo este exige a todos los implicados prepararse para facilitar las transiciones del niño.

Se documentó cómo esta preparación exige un trabajo articulado que movilice, en pro del mejoramiento cualitativo de la educación, acciones que posibiliten a la institución en su conjunto y a los agentes educativos en los espacios de socialización familiar y escolar, un trabajo concertado que facilite las transiciones de los niños al inicio de la escolaridad.

Finalmente, se expuso la propuesta de desarrollo humano en la cual se pone en operación la capacidad de aprender a aprender, para ponderar la incidencia de las acciones de trabajo articulado tanto horizontal como vertical, como condiciones para facilitar la adaptación al cambio que implican las transiciones.

Lo histórico-hermenéutico reconoce y valora lo subjetivo en el proceso de construcción del conocimiento; enfatiza la interpretación cualitativa y crítica de los datos, y reconoce y valora el saber de sentido común como punto de partida en la construcción de conocimiento. Desde este punto de vista, el interés investigativo se centró en la valoración subjetiva de los niños, los padres de familia, los docentes, los directivos docentes y los expertos en lo que se refiere a sus aproximaciones comprensivas sobre el problema de investigación y a la pregunta planteada.

En cuanto a la generalización de los resultados existen posiciones diversas. Está la tendencia de que a través de procesos investigativos de este corte se puede llegar a formulaciones conceptuales generales a través de procesos de comparación y analogía. Por otra parte, hay quienes afirman que el proceso investigativo no pretende generalizaciones, que lo que se busca es la comprensión de contextos únicos y diversos.

La pretensión del acercamiento comprensivo propuesto fue la segunda. Se buscó profundizar, en el marco del contexto concreto situado espacio-temporalmente en la institución en la que se desarrolló el trabajo de campo, el sentido de la existencia o no de una directriz explícita e intencionada sobre el manejo de las transiciones en el trabajo articulado horizontal y vertical. Es decir, la necesidad de un trabajo cohesionado en lo referente a la preparación de la familia,

los docentes y la escuela, cuyo objetivo sea apoyar al niño en su capacidad para aprender a aprender y con ello, facilitar la adaptabilidad al cambio.

Ello permitió acopiar elementos de juicio que posibilitaron, adicionalmente al trabajo con las expertas y la documentación investigativa hecha sobre el tema, reflexionar comprensivamente sobre las transiciones y formular recomendaciones acerca de lo que es posible hacer con los distintos implicados: niños, familias, docentes, directivos docentes e institución educativa en su conjunto. De igual forma sirvió para identificar recomendaciones encaminadas a la formulación de directrices educativas para el manejo de las transiciones, con el propósito de fomentar la capacidad de retención y promoción del sistema escolar como una de las dimensiones de la calidad de la educación en el marco del modelo articulado de preescolar y primaria del Ministerio de Educación Nacional.

3.2.2 Trabajo de campo

3.2.2.1 Caracterización de la institución educativa donde se hizo el trabajo de campo. El trabajo de campo se desarrolló en la institución educativa Colegio Anexo San Francisco de Asís. La institución educativa es de carácter privado y es anexa al Colegio Santa Francisca Romana, también privado. El Colegio Anexo San Francisco de Asís, dirigido por la congregación religiosa de las monjas franciscanas, está situado en uno de los barrios marginales al noreste de la ciudad de Bogotá y presta servicio educativo a población en condiciones de pobreza de estrato socioeconómico 1 y 2. El Colegio tiene una trayectoria de 25 años, cuenta con una población aproximada de 350 alumnos aproximadamente, distribuidos entre prejardín y grado 11 y se financia con las entradas económicas de las matrículas y con donaciones de países extranjeros que cubren, a través del plan padrinos, parte de estas.

Las directivas de la institución educativa son monjas franciscanas y directivos docentes laicos. La planta docente en general es estable laboralmente, lo que ha permitido la construcción de una comunidad académica sólida. El proyecto educativo institucional, en el contexto de las directrices ministeriales, se orienta con el carisma franciscano, la Carta de la Tierra y la construcción de ciudadanía participativa. Desde el punto de vista pedagógico, el Colegio tiene como opción el enfoque de la enseñanza para la comprensión y el trabajo cooperativo con los cuales se orientan metodológicamente las prácticas pedagógicas.

El Colegio desarrolla una amplia labor de educación permanente a lo largo de cada año escolar a través de foros, jornadas pedagógicas y reuniones sistemáticas todas las semanas. De igual forma, privilegia el trabajo con padres a través de entrevistas domiciliarias, talleres de apoyo escolar, participación de estos en los proyectos pedagógicos y en la asociación de padres de familia. Adicionalmente, para apoyar su misión educativa tiene convenios de trabajo interinstitucional con entidades presentes en el territorio.

En lo que tiene que ver con la propuesta educativa para los niños al inicio de su escolaridad, el Colegio presta el servicio de preescolar de cuatro años secuenciados que inicia con la educación de párvulos y sigue con prejardín, jardín y transición antes de que los niños inicien el primero.

La propuesta de educación de párvulos la desarrollan una maestra y estudiantes de grado 11 del Colegio Santa Francisca Romana que hacen su servicio social obligatorio. En el prejardín, jardín, transición y primero las maestras son licenciadas en Educación con amplia experiencia en educación de los primeros grados.

El número de alumnos en los distintos grados del preescolar por profesor son aproximadamente 25. El número de alumnos en primero por profesor es de 28 aproximadamente. Dadas las características secuenciales de la propuesta educativa para los niños que inician su escolaridad el Colegio no tiene problemas de repitencia y aún menos de deserción en los primeros grados.

La intención educativa del preescolar es el desarrollo integral de los estudiantes, y en primero, adicional a ello, está el desarrollo de las áreas de conocimiento. En cuanto a la propuesta pedagógica tanto en preescolar como en primero es la enseñanza para la comprensión, la formación para la participación ciudadana, el trabajo por grupos cooperativos de aprendizaje y el trabajo por proyectos pedagógicos, donde se enfatiza la lúdica como lineamiento general para el desarrollo del trabajo en aula.

La razón fundamental de por qué no se trabajó con niños que no tienen experiencia en preescolar al iniciar su primero es porque en el país, como se expuso en el marco regulativo del preescolar, este grado es obligatorio dentro de la educación formal y nacionalmente se ha venido avanzando en la universalización de la cobertura de este grado.

Por otra parte, el hecho de haber trabajado en una sola institución educativa, se sustenta en la aproximación comprensiva del enfoque epistemológico por el que se optó. Se buscó focalizar la exploración investigativa en una sola institución educativa para densificar la búsqueda de comprensión del problema y la pregunta de investigación a fin de construir sentido sobre el fenómeno de las transiciones y acopiar argumentos en las prácticas educativas del Colegio, en lo que tienen que ver con acciones de articulación horizontal y vertical, que faciliten las transiciones de los niños.

Una segunda razón estriba en los gastos económicos y de tiempo que representa hacer una investigación como esta sin apoyo financiero, lo que restringe las posibilidades, no obstante, el hecho de que esta institución tuviera preescolar y que este tuviera distintos grados, permite tener más riqueza de elementos para problematizar el tema de las transiciones y las articulaciones.

La justificación para escoger el Colegio Anexo de San Francisco de Asís, fue la apertura que expresaron las directivas para que se desarrollara en ella la investigación, dada la importancia que esta le reconoce en general a los procesos investigativos para retroalimentar y mejorar las prácticas educativas.

Finalmente es necesario aclarar que el trabajo de campo se hizo en la institución educativa en la mitad del periodo anual de actividades.

3.2.2.2 Fases del proceso metodológico del trabajo de campo. A continuación se describen las fases del proceso metodológico que se llevó a cabo. Para cada fase se describen los propósitos, los procedimientos investigativos a través de los cuales se procuró cumplir con los propósitos, las preguntas que en coherencia con el problema de investigación y la pregunta orientadora del proceso investigativo se hicieron a los diferentes actores educativos con los que se trabajó y, finalmente, se exponen las categorías ordenadoras, que en congruencia con lo documentado tanto en la justificación del problema como en el marco comprensivo, se tuvieron en cuenta para analizar las respuestas de los distintos actores.

Adicionalmente se exponen los instrumentos utilizados, cada uno con el conjunto de preguntas, que orientaron el trabajo exploratorio con los distintos actores educativos. La validez, en sentido amplio de las preguntas propuestas en cada instrumento se soportó en la documentación conceptual reseñada sobre las expectativas, los problemas que se enfrentan en las transiciones, las acciones de articulación que pueden desarrollarse para facilitar los procesos de adaptabilidad al cambio, las implicaciones de tener o no una directriz para su manejo y la puesta en operación de la capacidad de aprender a aprender teniendo como base el marco de resultados del Programa Head Start (s. f., 1). Las preguntas de los diversos instrumentos fueron revisadas por el tutor y en el trabajo de campo se demostró ampliamente su pertinencia, su importancia en función de los intereses investigativos propuestos y la claridad de su formulación para hacerlas comprensibles por parte de los distintos actores educativos.

Fase uno: Trabajo de campo en la institución educativa

El propósito de esta fase fue construir conocimiento sobre el fenómeno de las transiciones de la primera infancia en torno a qué expectativas tienen frente a las transiciones de los niños, cuáles son las problemáticas que enfrentan en el proceso y cuáles son las directrices y acciones escolares para su manejo a fin de facilitar las transiciones del niño en su paso del hogar al preescolar y de este al primero.

Cuadro 5
Estructura organizativa de este aparte
Primera fase

| Objetivo | Metodología |
|--|---|
| Explorar las expectativas frente a las transiciones de los distintos actores, identificar las principales problemáticas que enfrentan los niños e indagar cuáles son las directrices para su manejo. | Grupos focales con padres, docentes de preescolar, docentes de primaria y directivos docentes. Talleres con niños de preescolar y primaria. Análisis de los informes académicos de los niños. |

Grupos focales con padres, docentes de preescolar, docentes de primaria y directivos docentes

El recurso procedimental fue el de grupos focales. Madriz (2000) quien cita a Morgan (1998) plantea que el propósito de los grupos focales es escuchar a otros y aprender de ellos. De acuerdo con la autora citada lo singular de este procedimiento es que permite observar la interacción colectiva, posibilitando al investigador indagar sobre opiniones, puntos de vista, actitudes y experiencias de otros. En este sentido, los grupos focales permiten escuchar la multiplicidad de voces de un colectivo. De acuerdo con lo anterior, el propósito investigativo fue explorar desde la voz de los niños, los padres, los maestros y los directivos docentes el fenómeno de las transiciones y las articulaciones.

Teniendo en cuenta que los distintos agentes educativos tienen diversos niveles de aproximación comprensiva a la temática de las transiciones, se trabajaron tres grupos focales distintos en la institución. Un grupo de padres de familia de niños de preescolar y de primero con quienes se trabajó en el proceso investigativo. Un segundo grupo, con los docentes de prejardín, jardín, transición, primero y segundo. Un tercer grupo de directivos docentes. No se hicieron grupos focales mixtos porque el nivel de conceptualización al respecto de las transiciones y las articulaciones es distinto y no se quería que la voz de experiencia de las maestras y directivos docentes influyera en las tendencias de respuestas de los padres de familia.

El propósito con cada uno de los grupos focales fue explorar qué expectativas tienen frente a las transiciones de los niños, cuáles son las problemáticas que estos enfrentan al abocar las transiciones, cuáles son las directrices y acciones para el manejo de las transiciones y cuál es la incidencia de estas en la capacidad de aprender a aprender de los niños para enfrentar el cambio.

El grupo focal de directivos estuvo conformado por la rectora, el coordinador académico, el coordinador de bachillerato, la coordinadora de primaria, la coordinadora de preescolar y profesora de preescolar, una profesora de preescolar, por una asesora pedagógica y coordinadora de proyectos y por la psicóloga.

El grupo focal de maestras estuvo conformado por las profesoras de prejardín, jardín, transición, primero y segundo.

El grupo focal de padres estuvo conformado ocho madres y un padre de familia.

A continuación se exponen los instrumentos con las preguntas orientadoras que se formularon para encauzar la reflexión de los distintos grupos.

Para los directivos docentes las preguntas fueron:

- ¿Qué expectativas tienen frente a las transiciones de los niños?
- ¿Cuáles son las problemáticas que enfrenta el niño en la transición del hogar al preescolar y de este al primero?
- ¿Cuáles han sido las directrices de la institución para facilitar las transiciones?
- ¿Cuáles son los argumentos que sustentan que la institución no tenga directrices explícitas en cuanto al manejo de las transiciones?
- ¿Cuáles han sido las acciones de la escuela para prepararse con el fin de facilitar las transiciones?
- ¿Cuáles han sido las acciones de los maestros para prepararse con el fin de apoyar a los niños en sus transiciones?
- ¿Cuáles han sido las acciones de las familias para prepararse con el fin de apoyar a los niños en sus transiciones?
- ¿Cómo han incidido en el proceso escolar de los niños en lo que tiene que ver con su capacidad para aprender a aprender estas acciones de articulación?

Para los docentes de preescolar y de primero las preguntas fueron:

- ¿Qué expectativas tienen frente a las transiciones de los niños?
- ¿Cuáles son las problemáticas que enfrenta el niño en la transición del hogar al preescolar y de este al primero?
- ¿Cuáles han sido las acciones de los maestros para prepararse con el fin de apoyar a los niños en sus transiciones?
- ¿Cuáles han sido las acciones de las familias para prepararse con el fin de apoyar a los niños en sus transiciones?

- ¿Cómo han incidido en el proceso escolar de los niños en lo que tiene que ver con su capacidad para aprender a aprender estas acciones?

Las maestras participantes se autoseleccionaron teniendo en cuenta diversos criterios: interés en participar activamente en el grupo focal que se realizó, interés en responder los cuestionarios para recabar información, seleccionar cuatro niños que estén cursando el grado de preescolar y cuatro de primero, convocar a los padres de familia de los niños seleccionados, apoyar a la investigadora en el taller con los niños seleccionados.

Para los padres de familia las preguntas fueron:

- ¿Qué expectativas tienen frente a las transiciones de los niños?
- ¿Cuáles son las problemáticas que enfrenta el niño en la transición del hogar al preescolar y de este al primero?
- ¿Cuáles han sido las acciones de las familias para prepararse con el fin de apoyar a los niños en sus transiciones?
- ¿Cómo han incidido en el proceso escolar de los niños en lo que tiene que ver con su capacidad para aprender a aprender estas acciones?

Los criterios para seleccionar a los padres de familia fueron los criterios de las maestras para identificar los padres comprometidos con el proceso escolar de sus hijos, que tuvieran interés en participar del grupo focal y que tuvieran disponibilidad de tiempo para asistir a la reunión a la que fueron convocados.

La investigadora en cada grupo focal orientó y centró el diálogo en torno a las preguntas y registró los diálogos.

De acuerdo con Méndez (s. f.) quien cita a Docket y Perry (2001) se plantea que las *categorías ordenadoras* que se tuvieron en cuenta para el registro de las expectativas frente a las transiciones de los niños, los directivos docentes y las maestras son: preocupaciones respecto a la capacidad de estos para adaptarse al cambio y por las habilidades que traen los niños para enfrentar los nuevos aprendizajes. Se previó que en el diálogo podrían emerger otras preocupaciones.

Méndez (s. f.) quien cita a Docket y Perry (2001) permite plantear que las *categorías ordenadoras* previstas para registrar las expectativas de los padres frente al cambio de las transiciones de los niños son: preocupaciones en torno a si sus hijos se adaptarán al cambio, sobre la seguridad del ambiente y si la maestra tendrá la disposición para ayudarlos. Adicionalmente, según Fabian y Dunlop (2006) quienes citan a Dunlop (2005) y a Dockett y Perry (2005) otras categorías previas son: inquietudes por tópicos como las condiciones del ambiente, a cual edad empezar la escolaridad, si existen diferencias de género en el aprendizaje, la preparación para la escuela y los roles que deben desempeñar los padres.

Adicionalmente se previó que podrían emerger en el diálogo otras preocupaciones.

Según Acosta (s. f., 1) quien cita a Myers (1997) las *categorías ordenadoras* previstas para ordenar lo registrado en torno a las problemáticas son: dificultades en lo relativo a relaciones sociales y regulación normativa, aprendizajes y lenguaje que señalan los retos que enfrentan los niños cuando se compara el ambiente familiar y el escolar-preescolar y primero (ver Anexo 2). Se previó que en el diálogo podrían emerger otras problemáticas que caracterizan las dificultades escolares de las transiciones.

Se buscó identificar si la institución tiene directrices escolares para manejar las transiciones y los argumentos que justifican no tenerla. Se previó como *categoría ordenadora* para analizar la directriz propuesta: la coherencia institucional a partir de articulaciones horizontales y verticales que garanticen la retención y promoción de los estudiantes a través de todo el proceso formativo. La *categoría ordenadora* prevista para analizar la carencia de una directriz para el manejo de las transiciones es: carecer de esta fragmenta el proceso educativo por grados y niveles y dificulta las relaciones escuela-familia incidiendo negativamente en la deserción y repitencia de los alumnos. Se previó que en el diálogo podrían emerger otras justificaciones.

En lo que se refiere a acciones de los docentes y de la escuela para apoyar las transiciones *las categorías ordenadoras* previstas son: las acciones de articulación horizontal y vertical que conjuntamente han emprendido para favorecer el proceso de los niños y las niñas.

En lo que tiene que ver con la *categoría ordenadora* de articulación horizontal se previeron subcategorías que pudieran agrupar acciones de concertación escuela-familia-instituciones presentes en el territorio para facilitar las transiciones. En este orden de ideas se exponen las subcategorías y en el Anexo 3 se amplían las acciones correspondientes a cada subcategoría. Se previó que en los diálogos de los grupos focales sería posible que emergieran otras acciones de articulación horizontal.

Cuadro 6

Articulación horizontal, nexos y subcategorías

| Nexo de Articulación | Subcategoría |
|---|---|
| Escuela–padres de familia | Acciones informativas. Acciones que posibiliten el conocimiento de las familias y sus contextos socioculturales. Acciones de manejo de las transiciones. Acciones participativas de los padres en actividades escolares. |
| Escuela-instituciones presentes en el territorio. | Acciones de prestación de servicios de apoyo. Acciones de articulación interinstitucional para el manejo de las transiciones. |
| Escuela retroalimentada por la investigación. | Acciones de formación a partir de lo investigativo. |
| PEI contextualizado y pertinente. | Acciones de diagnóstico participativo. |

En lo que tiene que ver con la *categoría ordenadora* de articulación vertical, se previeron subcategorías que pudieran agrupar acciones de concertación para facilitar las transiciones en el trabajo directo con los niños y entre maestros de preescolar y primero. En este orden de ideas se exponen las subcategorías y en el Anexo 3 se amplían las acciones correspondientes a cada subcategoría. Se previo que en los diálogos de los grupos focales sería posible que emergieran otras acciones de articulación vertical.

Cuadro 7

Articulación vertical, nexos y subcategorías

| Nexo de articulación | Subcategoría |
|-----------------------------------|---|
| Trabajo directo con los niños. | Acciones de sensibilización y contextualización. Acciones para el manejo de la incertidumbre frente al cambio. Acciones que fortalecen el empoderamiento. Acciones que fortalezcan las redes sociales de apoyo. Acciones que fortalezcan aprendizajes significativos y pertinentes. |
| Maestros de preescolar y primero. | Acciones para el manejo de las transiciones. Acciones que fortalecen las continuidades de un grado a otro. Acciones para marcar las discontinuidades. |

En lo que respecta a las acciones que los padres implementaron para apoyar las transiciones se previó como *categorías ordenadoras*: si visitaron la escuela para conocerla con el niño antes de que comenzara el año escolar, si asistieron a las reuniones organizadas por la escuela para compartir los progresos y las oportunidades de mejoramiento de su hijo, si concertaron con los maestros actividades de apoyo al niño en el hogar, si participaron en los proyectos escolares que adelantan las maestras y los niños en el aula, y si participaron en los eventos que organiza la escuela. Se previó que en el diálogo pudieran emerger otras acciones.

Complementariamente se le pidió a los maestros que llenaran un formulario para recoger información sobre si ellos tienen en cuenta condiciones del niño, de la familia y de la escuela para prepararse a afrontar las transiciones de la primera infancia.

El Cuadro 8 muestra las *categorías ordenadoras* en lo que se refiere a la preparación del niño, la familia y la escuela (Myers, 1993).

Cuadro 8
Actores, categoría e incidencia

| Actor | Categorías ordenadoras | Incidencia educativa |
|---------|---|---|
| Niño | Nivel de actividad | El estado nutricional y de salud incide en la asistencia, la atención y la concentración. |
| | La preparación psicosocial. | Incide en la capacidad para enfrentar nuevas situaciones. |
| | Las capacidades cognoscitivas. | Inciden en la facultad para el aprender nuevos conocimientos. Inciden en el grado de autosuficiencia alcanzado para enfrentar los retos. |
| Familia | El tamaño y la composición de la familia. | Inciden en la calidad de la crianza de los niños y en el tiempo que le dediquen a apoyar e impulsar procesos de desarrollo. |
| | La diferencia de edades entre los hijos. | |
| | El nivel socioeconómico. | |
| | El nivel educativo. | |
| | Los conocimientos, las actitudes, las expectativas sobre el desempeño de sus hijos. | |
| | Las pautas de crianza. | |
| | La valoración social que tengan de la educación. | |
| | Cobertura, ubicación y calendario académico. | |
| | La calidad en lo relativo a | |

| | | |
|---------|--|--|
| Escuela | <p>preparación académica de los maestros.</p> <p>Las estrategias metodológicas, los materiales y la infraestructura.</p> <p>La receptividad de las escuelas en relación con las necesidades y características locales en lo que tiene que ver con lenguaje, pertinencia y contextualización del currículo a la cultura local.</p> <p>Los métodos activos y pertinentes</p> <p>Horario de las escuelas.</p> <p>Provisión alimentaria y atención de salud.</p> | <p>Inciden en la pertinencia y en lo significativo de la educación para responder a las características socioculturales de las familias.</p> |
|---------|--|--|

Complementariamente se hizo un sondeo de percepción de cómo ven a los niños los maestros, los directivos docentes y los padres de familia. Para ello se pidió a los maestros y a los directivos docentes que identificaran en una lista de chequeo si las directrices o no del manejo de las transiciones de los niños han incidido en la capacidad de aprender a aprender de los seleccionados.

Las categorías ordenadoras de la lista de chequeo fueron: afirmar autoconcepto, conquistar autocontrol, ganar competencia para comunicarse, construir sociabilidad y desarrollar trabajos cooperados, afianzar la iniciativa y la curiosidad, fortalecer la participación y la persistencia, potenciar el razonamiento y la solución de problemas y su puesta en operación a través de los indicadores que propone el marco de los resultados del niño de Head Start (s. f., 1) en coherencia con la postura de desarrollo humano que se planteó en el marco comprensivo. El desglose de estas categorías ordenadoras puede consultarse en el Anexo 4.

A los padres de familia se les pidió que identificaran cómo ven a sus hijos y si notan cambios en ellos cuando se ven enfrentados a la escolaridad.

Talleres con niños y niñas de preescolar y primaria

El grupo de niños de prejardín con los que se trabajó fueron tres niños y una niña. El grupo de niños con los que se trabajó en primero fueron dos niños y dos niñas.

Para seleccionar los cuatro niños de prejardín y los cuatro de primero con quienes se desarrolló el taller propuesto, se tuvieron en cuenta los siguientes criterios: que hubieran cursado el grado anterior de preescolar, que tuvieran interés en participar en el taller, querer dibujar y querer narrar lo dibujado frente a las preguntas que se les hicieron.

Aquí es importante plantear que la intención no fue seleccionar una muestra representativa de los niños de cada uno de los grados. La intención fue trabajar con ocho niños, cuatro de preescolar y cuatro de primero, que permitieran en detalle, por su recorrido académico en la institución, profundizar en las preguntas que orientaron el trabajo investigativo para acercarse comprensivamente con mayor densidad a poder reflexionar sobre el fenómeno de las transiciones al inicio de la escolaridad.

Con los cuatro niños seleccionados del preescolar de la institución, se hizo un taller de dibujo con registro de la narración del contenido de este para identificar qué recuerdan del primer día escolar, en el que identificaran lo que fue más fácil y más difícil. Adicionalmente se les preguntó por sus expectativas al pasar de prejardín al jardín. Para complementar el análisis se preguntó a los niños de transición qué expectativas tiene frente al paso a primero.

Con los cuatro niños seleccionados de primero, se hizo un taller de dibujo complementado con narraciones a fin de tematizar qué fue más fácil y más difícil.

No se previó en la propuesta metodológica hacer observaciones en el aula. La razón es que el problema y la pregunta de investigación estuvieron orientados de manera muy concreta a explorar con los niños de los dos grados de preescolar qué expectativas tienen frente al cambio al inicio de la escolaridad o cuando pasan de un grado a otro, e identificar qué fue lo más fácil y qué fue lo más difícil frente a las transiciones con los niños de prejardín y primero. En este sentido, los talleres propuestos cumplieron el propósito. Por otra parte, la exploración con las maestras se hizo sobre si las acciones de articulación, que desarrolla la escuela en su conjunto, inciden en la capacidad de aprender a aprender de los niños, para lo cual respondieron la lista de chequeo. Esa lista aportó elementos valiosos sobre el conocimiento que las maestras tienen de sus estudiantes. Sin embargo hubiera podido ser valioso un trabajo exploratorio de observación en aula que hubiese aportado más elementos de análisis sobre el problema y la pregunta de investigación.

De acuerdo con Acosta (s. f., 1) quien cita a Myers (1997) se plantea que las *categorías ordenadoras* previstas para ordenar lo registrado en torno a qué fue lo más fácil y qué lo más difícil son: dificultades en lo relativo a relaciones sociales y regulación normativa, aprendizajes y lenguaje que señalan los retos que enfrentan los niños cuando se compara el ambiente familiar y el escolar —preescolar y primero— (ver Anexo 2). Se previó que en el diálogo podrían emerger otras problemáticas que caracterizan las dificultades escolares de las transiciones.

Según Gilberto Méndez (s. f.) quien cita a Docket y Perry (2001) puede decirse que las *categorías ordenadoras* respecto a las expectativas de los niños frente al cambio de grado son: preocupaciones en torno a las reglas en relación con lo que se puede o no se puede hacer, respecto a las interacciones

relacionadas con quién jugará y a quien conocerá, y con la disposición de la maestra, referida a la pregunta de cómo será. Se consideró que estas podrían ser ampliadas con categorías emergentes que surgieran durante el análisis.

Informes académicos de los niños

Como fuentes documentales complementarias se revisaron los informes académicos, elaborados por las docentes, de la trayectoria escolar de los ocho niños con quienes se trabajó en los talleres para complementar la información. Esto permitió analizar la incidencia de las acciones de articulación horizontal y vertical que desarrolla la institución sobre la capacidad de aprender a aprender que facilitará las transiciones del hogar al preescolar y de este a primero.

Las categorías ordenadoras para analizar los informes académicos fueron en lo relativo a la capacidad de aprender a aprender: afirmar autoconcepto, conquistar autocontrol, ganar competencia para comunicarse, construir sociabilidad y desarrollar trabajos cooperados, afianzar la iniciativa y la curiosidad, fortalecer la participación y la persistencia y potenciar el razonamiento y la solución de problemas (ver Anexo 4). En lo relativo a problemáticas se tuvieron en cuenta las dificultades citadas relativas a relaciones sociales y regulación normativa, a aprendizajes y a lenguaje (ver Anexo 2). Se previó la posibilidad de ampliar estas categorías con aquellas que pudieran emerger durante el análisis.

Fase dos: Trabajo de campo con las expertas

De las tres entrevistadas una de ellas es docente investigadora y trabaja en un programa de formación de maestras en educación infantil; otra es funcionaria del Ministerio de Educación Nacional y orienta los procesos de articulación, y finalmente la tercera es asesora del Ministerio de Educación Nacional en esta materia y conjuntamente están construyendo las directrices ministeriales al respecto.

El propósito de esta fase fue desarrollar entrevistas semiestructuradas con las tres expertas. Fontan y Frey J. (2000) consideran que este recurso procedimental propone un cierto sentido directivo puesto que se parte de una serie de preguntas que orientan el desarrollo del proceso pero está abierto en el sentido de que su curso puede variar en función del diálogo interactivo entre la investigadora y las entrevistadas.

Desde esta perspectiva se exploró si las cifras de repitencia y deserción de los niños están asociadas a las dificultades de adaptación al cambio que implican las transiciones, se interrogó sobre las principales problemáticas de los niños en este cambio, se preguntó qué acciones de articulación horizontal y vertical pueden proponerse para orientar directrices al respecto, se indagó qué dificultades enfrentan las instituciones para desarrollar un trabajo articulado, y se exploró qué

recomendaciones podrían formularse con referencia a directrices educativas para facilitar las transiciones de los niños y mejorar su retención y promoción en la escuela.

Cuadro 9

Estructura organizativa de este aparte

| Fase | Objetivo | Metodología |
|-------|--|--------------------------------|
| N.o 2 | Entrevistas semiestructuradas con expertos para identificar estrategias que permitan mejorar la calidad de la educación. | Entrevistas con tres expertas. |

Las preguntas que orientaron el diálogo con las expertas fueron:

- ¿Considera usted que las dificultades que tienen los niños, que se reflejan en la deserción y repitencia en los primeros grados, tienen que ver con problemáticas asociadas a la adaptabilidad al cambio al enfrentar las transiciones del hogar al preescolar y de este al primero?
- ¿Cuáles cree usted que son las problemáticas que enfrentan los niños en las transiciones del hogar al preescolar y de este al primero?
- ¿Qué acciones considera que se pueden promover en cuanto a directrices educativas en torno a la articulación horizontal y vertical para facilitar las transiciones?
- ¿Cuáles son, de acuerdo con su criterio, las principales dificultades para que las escuelas desarrollen un trabajo de articulación horizontal y vertical?
- ¿Qué recomendaciones haría respecto a la formulación de directrices educativas para orientar la gestión directiva, pedagógica, administrativa y comunitaria para lograr mayores articulaciones que cohesionen la escuela a través de su Proyecto Educativo Institucional?
- ¿Qué recomendaciones haría para la formulación de directrices educativas que contribuyan al manejo de las transiciones para mejorar la retención y promoción de los niños en la escuela?

Los criterios para seleccionar las expertas fueron: interés en querer aportar al proyecto, amplia trayectoria de reflexión en el tema de las transiciones y la articulación, y conocimiento del campo educativo.

Los referentes para analizar las respuestas de las expertas en torno a la pregunta sobre si la deserción y la repitencia reflejan dificultades para enfrentar el cambio que implican las transiciones, fueron las cifras en el ámbito de lo nacional e internacional y las implicaciones que estas tienen para cuestionar la calidad del sistema educativo.

De acuerdo con Acosta (s. f. 1) quien cita a Myers (1997) se plantea que las *categorías ordenadoras* previstas para ordenar lo registrado en torno a las problemáticas son: dificultades en lo relativo a relaciones sociales y regulación normativa, aprendizajes y lenguaje que señalan los retos que enfrentan los niños cuando se comparan el ambiente familiar y el escolar —preescolar y primero— (ver Anexo 2). Se previó que en el diálogo podrían emerger otras problemáticas que caracterizan las dificultades escolares de las transiciones.

En lo relativo a acciones que pueden emprenderse para facilitar las transiciones se tuvieron en cuenta las *categorías ordenadoras* de la articulación horizontal y vertical (ver Anexo 3). Se previó que podrían aparecer posibles acciones emergentes que no fueron contempladas en las categorías ordenadoras previstas.

En lo relativo a las principales dificultades para que las escuelas desarrollen un trabajo de articulación horizontal y vertical se tuvieron en cuenta como *categorías ordenadoras*: la ausencia de una directriz escolar para manejar las transiciones, conflictos entre las expectativas de las familias y la escuela en lo relativo a lo que se espera que los niños aprendan en el preescolar y el primero, la carencia de un PEI contextualizado y pertinente, la carencia de lineamientos curriculares que den coherencia y cohesión al proceso educativo, la falta de consenso del equipo docente sobre los mínimos pedagógicos que deben orientar el proceso educativo, el desconocimiento de los marcos regulativos sobre articulación del Ministerio de Educación, y el activismo que a veces caracteriza el quehacer docente. Se previó que estas categorías podrían enriquecerse con otras que surgieran en el diálogo.

Las *categorías ordenadoras* que agrupan acciones para analizar las respuestas en lo que tiene que ver con recomendaciones para la formulación de directrices educativas respecto a articulaciones de la institución en su conjunto son: la gestión directiva, pedagógica, administrativa y comunitaria (Camargo, 2002). El desglose de las categorías ordenadoras se plantea en el Anexo 5.

Arnold, Barlett, Gowvani y Merali (2006), Fabian y Dunlop (2006) y el Informe de Seguimiento de Educación para Todos en el Mundo (2007) permiten afirmar que las *categorías ordenadoras* para analizar las respuestas de las expertas en lo relativo a recomendaciones encaminadas a formular directrices educativas que contribuyan al manejo de las transiciones son: mejores vínculos entre la casa, el preescolar y la primaria, mejores soportes para el preescolar y el primero con programas de mejoramiento de la calidad educativa, y mejora en la información para la toma de decisiones e investigación (ver Anexo 6). Se previó que podrían aparecer posibles acciones emergentes que no fueron contempladas en las categorías ordenadoras previstas.

Fase tres: Análisis e interpretación de resultados

La documentación reseñada en el proyecto y la información recogida durante cada una de las dos fases descritas se trianguló para hacer un análisis e interpretación que permitió construir conocimiento sobre el fenómeno de las transiciones. Asimismo aportó a mostrar la importancia de un trabajo articulado tanto horizontal como vertical en el que las familias, los docentes y la escuela se preparen para apoyar al niño fortaleciendo su capacidad de aprender a aprender en el proceso del paso del hogar al preescolar y de este a primero.

Janesick (2000) quien cita a Denzin (1970) muestra que son diversas las aproximaciones para hacer la triangulación. Se pueden triangular diferentes fuentes, diversos investigadores, se puede hacer triangulación teórica cruzando perspectivas distintas sobre un mismo conjunto de datos o se puede hacer triangulación metodológica, a partir de la cual se usan múltiples métodos para estudiar un mismo problema. Para los propósitos investigativos se utilizó la triangulación de diferentes fuentes y la combinación de diferentes métodos.

Desde la perspectiva de triangular diferentes fuentes la exploración investigativa partió de la justificación hecha acerca de la relevancia socioeducativa del problema de las transiciones y de los desarrollos del marco comprensivo, para elaborar unas categorías ordenadoras, con las cuales se hizo el análisis de las respuestas de los distintos actores, en función de las preguntas formuladas en cada uno de los instrumentos, para responder sucesivamente las preguntas que desglosan el problema de investigación.

Desde el punto de vista de la triangulación metodológica para los propósitos investigativos se combinaron grupos focales de distintos actores, entrevistas semiestructuradas, dibujos y narraciones, informes de los niños y cuestionarios con el propósito de buscar una mayor densidad comprensiva del fenómeno de las transiciones y articulaciones (Fontan y Frey 2000).

Adicionalmente y en coherencia con los enfoques cualitativos de investigación de acuerdo con Coffey y Atkinson (2003) se plantea que la información o los datos recabados puede combinar distintos tipos de análisis.

“...la investigación cualitativa minuciosa puede dar origen a múltiples tipos de análisis y llevar a ideas de diferentes clases. No es necesario que el analista se circunscriba a una sola perspectiva teórica” 10.

Por ello, las producciones textuales de los distintos actores fueron trabajadas combinando elementos del análisis sociosemántico (Navarro y Díaz, 1995) y la lógica de emparejamiento (Mucchielli, 1996).

Desde la pretensión comprensiva se buscó entonces construir sentido interpretativo a las producciones textuales recogidas en el trabajo de campo partir de las alusiones documentales refenciadas a lo largo del proyecto.

Navarro y Díaz (1995) plantean que las metodologías cualitativas de análisis textual buscan la interpretación que posibilite la construcción de sentido a la luz de los marcos teóricos de referencia, puesto que “más que analizar los textos las metodologías aludidas los *descubren* —revelan su sentido subyacente— a la luz de sus marcos teóricos de referencia”¹¹

El modelo de análisis sociosemántico se adaptó para los fines investigativos del presente proyecto en el que en un primer momento, a partir del problema, de las preguntas y de los objetivos que orientan la investigación, se definieron categorías ordenadoras teniendo en cuenta las referencias documentales reseñadas. El criterio para definir estas categorías ordenadoras fue la exhaustividad con la que pudieran, desde el punto de vista semántico, ser significativas para dar cuenta de los interrogantes planteados. Adicionalmente, para las diferentes categorías ordenadoras se definieron subcategorías, que dado su nivel de mayor especificidad, permitieran profundizar la intensidad comprensiva de las categorías.

En un segundo momento y teniendo en cuenta a Mucchielli (1996) se plantea, que las producciones textuales de los distintos actores en el trabajo de campo fueron sometidas a una análisis en el que a partir de la lógica de emparejamiento (*pattern-matching*), se buscó encajar lo producido por los distintos actores en las categorías ordenadoras y sus respectivas subcategorías. Adicionalmente fue identificado, a partir de las producciones textuales, lo que no fue considerado previamente pero que emergió en el análisis y que si bien no se tuvo en cuenta en las subcategorías fuera posible encajarlo en las categorías ordenadoras para densificar su comprensión.

Desde esta perspectiva, los análisis hechos siguieron una lógica deductiva en el primer momento complementada con una lógica inductiva en un segundo momento.

Para ejemplificar el análisis propuesto, se toman en la categoría ordenadora articulaciones horizontales y el nexa escuela-padres de familia como referencia. Partiendo de la pregunta sobre cuáles son las acciones que en este sentido se promueven en la institución educativa en la que se trabajó y la perspectiva que las expertas tienen al respecto, se planteó entonces la articulación horizontal como categoría ordenadora dada su significatividad semántica para dar cuenta de la pregunta. Esta categoría a su vez se desglosó en acciones informativas, acciones que posibiliten el conocimiento de las familias y sus contextos socioculturales, acciones de manejo de las transiciones y acciones participativas de los padres en

actividades escolares como subcategorías de mayor nivel de especificidad, que profundizan en densidad comprensiva la categoría ordenadora.

Desde la lógica de emparejamiento a partir de la producción textual recogida con los grupos focales y las entrevistas con las expertas, se buscó encajar lo que se confirma, con lo previsto. Un ejemplo para las acciones que posibiliten el conocimiento de las familias y sus contextos socioculturales, es que en la institución se desarrollen acciones tales como entrevistas con padres, visitas domiciliarias, etc., lo que permite a las maestras un conocimiento sobre de las dinámicas familiares de los niños, para así, orientar el quehacer en el aula. Desde el punto de vista emergente los distintos actores plantean que la institución educativa tiene escuela de padres, cosa que no fue prevista y que como aporte, enriquece la densidad comprensiva de la subcategoría y por ende la categoría ordenadora.

Desde esta perspectiva, las producciones textuales producto de los distintos grupos focales, de los talleres con los niños, del análisis de los informes académicos de estos, de las respuestas de las maestras a las preguntas sobre el sondeo de percepción acerca de si las acciones identificadas de articulación horizontal y vertical inciden en la capacidad de aprender a aprender de los niños con quienes se trabajó, las respuestas a si en el proceso educativo consideran la incidencia que tienen la preparación de los niños, las familias y las escuelas para afrontar el cambio y facilitar su adaptación a la escolaridad, y adicionalmente las respuestas de las expertas, permitieron, en función de las categorías ordenadoras y las subcategorías, identificar argumentos que confirman lo previsto. En este sentido, a partir de lo supuesto se identificaron semejanzas y se hizo visible lo emergente con argumentos que diferían de lo previsto en las subcategorías y enriquecían en densidad comprensiva las categorías ordenadoras propuestas. Adicionalmente, sobre las mismas preguntas que se hicieron a los niños, a los padres de familia, a los maestros, a los directivos docentes y a las expertas, fue posible cruzar la información recogida para visibilizar diferencias y semejanzas que enriquecieron el análisis.

Con base en la información recogida en las diferentes fases del proceso metodológico, contrastada con lo previsto en las categorías ordenadoras y lo emergente, fue posible formular unas preguntas centrales que orientaron la construcción reflexiva en cuanto al sentido de las transiciones. Adicionalmente, permitió enriquecer el análisis hecho con documentación referenciada, en lo que respecta a las acciones que es posible desarrollar sobre articulaciones, mediante un trabajo concertado escuela-familia-instituciones, presentes en el territorio.

Para ejemplificar la lógica de análisis expuesta, se continuará con el ejemplo de la categoría ordenadora de articulación horizontal y el nexo escuela-instituciones presentes en el territorio en lo que tiene que ver con acciones de prestación de servicios de apoyo. Con la producción textual de los grupos focales

y las entrevistas con las expertas, se confirma en relación con lo previsto, que el colegio tiene convenios con universidades para prestar servicios de salud, con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar —Icbf— en lo que tiene que ver con provisión alimentaria y con la Caja de Compensación Familiar Compensar para desarrollar jornadas escolares y complementación alimentaria. Desde el punto de vista de lo emergente, se identifica la propuesta de la concepción de primera infancia y su desarrollo como el núcleo central de convergencia que ha de orientar acciones sectoriales articuladas e integrales y para movilizar idearios culturales. Lo previsto y lo emergente, en su riqueza complejizan las subcategorías y la categoría de articulación horizontal.

Adicionalmente, permite plantearse la pregunta por los distintos imaginarios que circulan sobre niñez lo que es punto de reflexión para construir sentido sobre las convergencias y divergencias de perspectiva entre los distintos actores. Si prevalecen las convergencias, se logran sinergias invaluable para potenciar el desarrollo de los niños, pero si lo que se acentúan son las divergencias es necesario repensar el conflicto y construir comprensiones más holísticas a fin de superarlo. Este punto es congruente con lo planteado en el marco comprensivo en cuanto al análisis sistémico del desarrollo humano en el que a partir de los planteamientos de Bronfenbrenner (1987), se cuestiona las convergencias y divergencias, para acercarse comprensivamente al fenómeno de las transiciones.

La comprensión lograda en el análisis de la información permitió ir conceptualizando y obteniendo desplazamientos teóricos, que permitieron construir sentido sobre las transiciones desde las tensiones entre continuidad y discontinuidad, lo convergente y lo divergente y lo dominante y lo emergente ligado a la dinámica del poder que como ejes atraviesan el sentido que se construyó sobre el fenómeno de las transiciones.

Finalmente, es importante reiterar que el análisis hecho y la construcción conceptual sobre las transiciones y las recomendaciones acerca de posibles acciones de articulación para facilitarlas, ha de leerse en el contexto del marco regulativo del preescolar y primaria y el modelo de articulación del preescolar y la primaria propuestos por el Ministerio en la búsqueda de mejorar la calidad del sistema educativo del país.

Finalmente es importante reiterar que el análisis hecho y la construcción conceptual sobre las transiciones y las recomendaciones con referencia a las posibles acciones de articulación para facilitarlas ha de leerse en el contexto del marco regulativo del preescolar y la primaria y el modelo de articulación del preescolar y la primaria propuestos por el Ministerio en la búsqueda de mejorar la calidad del sistema educativo del país.

CAPÍTULO 4

4.1 ANÁLISIS DEL TRABAJO DE CAMPO

Para hacer el análisis del trabajo de campo, en coherencia con el problema y la pregunta de investigación, en el primer aparte se plantean unas consideraciones sobre la deserción y repitencia a la luz de los referentes que se tenían previstos, con lo documentado en la justificación del problema, para entrar a analizar lo conclusivo que se propone mediante la información recabada en el trabajo de campo.

En el segundo aparte se propone, a partir de la pregunta sobre qué expectativas tienen los niños, los padres de familia, los maestros y los directivos docentes, plantear la información que al respecto se obtuvo en el trabajo de campo para luego hacer una comparación entre las distintas perspectivas al respecto, con el objetivo de concluir sobre la importancia de este tema.

El tercer aparte se propone, basado en la pregunta sobre cuáles son las problemáticas que los niños enfrentan en las transiciones desde la perspectiva de los niños, los maestros, los directivos docentes y las expertas, relieves la importancia que tienen las directrices institucionales que orientan acciones de articulación horizontal —escuela, familia e instituciones presentes en el territorio— y de articulación vertical en lo que tiene que ver con el trabajo directo con los niños y el trabajo en equipo de maestros de preescolar y primero, para facilitar a los niños el proceso de adaptación al cambio.

La base del cuarto aparte es la pregunta sobre si la institución tiene o no directrices para orientar las acciones de articulación horizontal y vertical para facilitar el proceso de las transiciones de los niños. Se proponen las acciones, que se documentaron con la literatura en el aparte sobre la articulación en el contexto de lo educativo, para entrar a plantear las que el Colegio desarrolla y las que las expertas proponen para facilitar el proceso de adaptación al cambio de los niños. Adicionalmente, se formulan las principales dificultades para que las instituciones hagan un trabajo de articulación horizontal y vertical en lo que respecta a lo que se previó en la documentación y los aportes de las expertas al respecto.

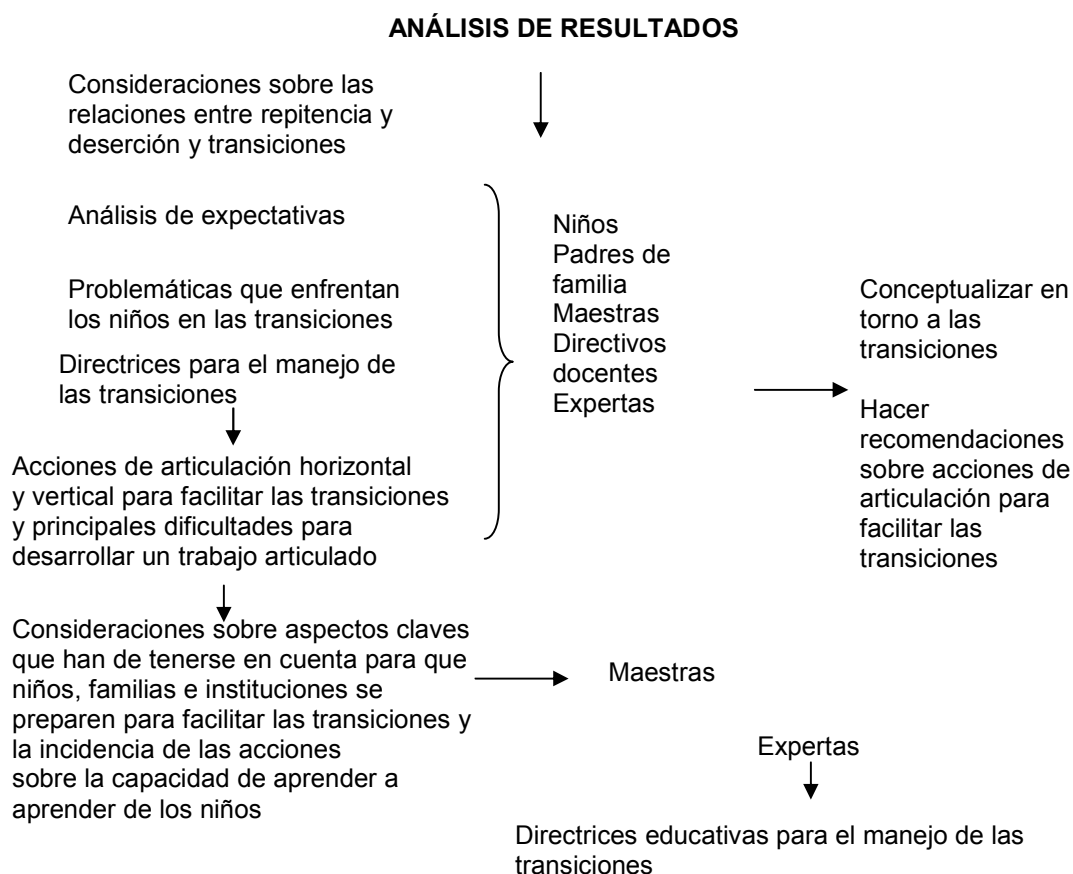
El quinto aparte se ocupa de cómo las maestras reportan en el formulario que llenaron, las consideraciones que ellas hacen sobre la pertinencia de tener en cuenta diversos aspectos de las condiciones del niño, de la familia, y de la escuela como condición para prepararse para afrontar las transiciones de los niños. Finalmente en este aparte se tematiza, de acuerdo con el sondeo de percepción que hicieron las maestras, cómo las diversas acciones que desarrollan para facilitar las transiciones inciden en la capacidad de aprender a aprender de los niños con los que se trabajó en los talleres.

El sexto aparte contiene consideraciones conclusivas sobre el trabajo de campo en la institución educativa y formula recomendaciones.

El séptimo aparte plantea las directrices educativas para el manejo de las transiciones que se formulan mediante la documentación reseñada y desde los aportes de las expertas al respecto.

Finalmente el octavo aparte muestra las preguntas que emergen a partir de lo trabajado en la institución educativa y en las entrevistas con expertas para poder construir sentido sobre las transiciones y las recomendaciones acerca de las acciones que es posible desarrollar a diverso nivel para facilitar las transiciones.

Gráfico 8 Estructura organizativa de capítulo



4.2 CONSIDERACIONES SOBRE LAS RELACIONES ENTRE REPITENCIA Y DESERCIÓN Y TRANSICIONES

Frente a la pregunta sobre si las dificultades que tienen los niños que se reflejan en la deserción y repitencia en los primeros grados tienen que ver con problemáticas asociadas a la adaptabilidad al cambio, al enfrentar las transiciones del hogar al preescolar y de este al primero, los referentes que se tenían previstos para analizar lo recogido en el trabajo de campo fueron las cifras de deserción y repitencia en los ámbitos nacional e internacional y las implicaciones que estas tienen para cuestionar la calidad del sistema educativo de acuerdo con lo referenciado en la justificación (Perfetti 2003, Plan Sectorial 2006-2010, Secretaría de Educación Distrital 2005, Arnold, Barlett, Gowvani y Merali 2006).

Al respecto lo recabado permite plantear que si bien las cifras de repitencia y deserción están relacionadas con la dificultad de adaptación al cambio que implican las transiciones, se cuestiona el peso relativo que estas tienen en fenómenos tan complejos. Se discuten las posturas que ponen el énfasis en los factores individuales del niño sin interrogar el peso que tienen las familias y las instituciones educativas al respecto. Se plantea que los fenómenos de la deserción y la repitencia han de resignificarse en el contexto de complejos problemas de aprendizaje. Finalmente, se plantea que es necesario explorar desde una perspectiva amplia e integral por qué a los niños no les gusta la escuela.

Para la institución educativa las transiciones del hogar al preescolar y de este al primero no representan una problemática muy visible dada la organización secuencial de la escolaridad de los niños pequeños. Esta organización permite que el proceso sea lento y escalonado. Primero está párvulos que se adelanta con el apoyo del servicio social que realizan las alumnas del Colegio Santa Francisca Romana. Después, ya en el Colegio Anexo San Francisco de Asís, la mayoría de niños que vienen de párvulos pasan a prejardín, a jardín y a transición que son el nivel de preescolar, y luego a primero lo que facilita las transiciones y permite tanto a niños como a padres, a docentes y a la misma institución tener capacidad de respuesta frente a la adaptabilidad al cambio. Para el colegio la repitencia en los primeros grados no representa un problema y aún menos la deserción.

Lo que puede concluirse es que es necesario explorar en futuras investigaciones el peso relativo a la desaptación al cambio experimentado en el proceso de las transiciones, asociado al fenómeno de repitencia y deserción. Adicionalmente, se requieren esfuerzos para investigar la relación entre la desaptación al cambio y los problemas de aprendizaje en los que esta se expresa sobre todo en contextos escolares que atienden población de sectores vulnerables.

4.3 CONSIDERACIONES SOBRE LAS EXPECTATIVAS FRENTE A LAS TRANSICIONES

De Sierra (s. f.), Méndez (s. f.) quien cita a Docket y Perry (2001), Fabian y Dunlop (2006) quienes citan a Perry, Dockett y Tracey's (1999), permiten mostrar las expectativas que los niños, los padres y las maestras tienen frente al inicio de la escolaridad y el cambio de un grado a otro.

Desde la perspectiva de los niños se previó que las expectativas estarían centradas en preocupaciones en torno a las reglas sobre lo que se puede o no se puede hacer, a las interacciones relacionadas con quién jugará, a quien conocerá y con la disposición de la maestra referida a la pregunta de cómo será.

Comparando lo previsto con la información recogida en el trabajo de campo se confirma que las expectativas de los niños de prejardín están relacionadas con los límites normativos que exige la escolaridad en lo que tiene que ver con el horario, y con los amigos.

En este sentido los niños afirman: “yo sabía que en el Castillo cuando se llegaba tarde se devolvía para la casa. Que había juguetes para jugar con mis amigos. Me gustaba jugar con mis amigos en el parque y jugar con palitos. Llevar lonchera y maleta y dejarlas en su sitio. Y jugar con amigos” (expectativas de los niños).

Lo reportado por los niños de transición que van a pasar a primero se confirma que tienen preocupaciones en torno a las relaciones sociales en particular a la necesidad de adaptarse a diferentes maestras.

Es así como los niños afirman “vamos a tener diferentes profesoras en las distintas materias” (expectativas de los niños).

En relación con las expectativas de los padres de familia se previó que estas estarían centradas en preocupaciones en torno a si sus hijos se adaptarán al cambio, a tópicos como las condiciones y la seguridad del ambiente, la edad a la cual empezar la escolaridad, si existen diferencias de género en el aprendizaje, si la maestra tendrá la disposición para ayudarlos, la preparación de la escuela para apoyarlos y los roles que deben desempeñar.

A partir del trabajo de campo se confirma que efectivamente las respuestas de los padres de familia expresan que las transiciones los movilizan con preocupaciones por la capacidad de sus hijos de adaptarse al cambio y si les ira bien frente al vínculo con la profesora.

En este sentido los padres de familia afirman que tienen la esperanza de que les vaya bien, que se sientan a gusto, que los traten bien brindándoles amor y que la profesora los comprenda porque si hay una buena relación aprenden.

Desde el punto de vista de las maestras se previó que las expectativas estarían centradas en preocupaciones acerca de la capacidad de estos para la adaptación al cambio y por las habilidades que traen los niños para enfrentar los nuevos aprendizajes

En el trabajo de campo las maestras plantean que la transición de los niños de un grado a otro las confronta a ellas generándoles muchas expectativas frente a cómo serán los niños y los grupos.

Desde lo emergente, con respecto a las expectativas, el trabajo de campo muestra que, adicional a lo previsto, los niños de prejardín tienen expectativas relacionadas con los aprendizajes y al alimento.

En este sentido los niños afirman: “aprender los medios de transporte y los que están en la tierra. Aprender los números y aprender canciones y los medios de transporte acuáticos. Tener que comer en el colegio y compartir la comida” (expectativas de los niños).

En lo reportado por los niños de transición que van a pasar a primero se identifican preocupaciones adicionales a lo previsto respecto a las relaciones sociales en lo que tiene que ver con la expectativa de encontrarse en la nueva sede con sus hermanos mayores, y en la interacción conflictiva con niños de mayor edad. En lo referido a regulación normativa expresan inquietudes por el nuevo horario porque el tiempo escolar aumenta una hora y ello implica que almorzarán más tarde. Con respecto al aprendizaje expresan ilusión porque el cambio les significará aprender más, e inquietudes con respecto a que no alcanzan a copiar lo que la maestra escribe en el tablero porque lo borra muy rápido. Finalmente expresan expectativas con relación a que la transición a la nueva sede les permitirá jugar en zonas más amplias.

Es así como los niños afirman: tener la ilusión de que van a estar con sus hermanos mayores. Van a estar en una nueva sede donde van a poder jugar fútbol. Tener la ilusión de aprender más. La inquietud por un horario más largo y entonces tener que almorzar más tarde. Las profes escriben en el tablero y borran muy rápido. Inquietud por las peleas con niños más grandes en la otra sede. Temor por volverse a encontrar con niños que conocían en la sede del Castillo con quienes peleaban. Pasar de ser los mayores en la sede del Castillo a ser los más pequeños en la otra sede (expectativas de los niños).

Los padres de familia adicional a lo previsto afirman que el haber hecho la experiencia secuenciada de los diferentes grados de preescolar ha permitido que

los niños se adapten a la escolaridad. Frente al aprendizaje tienen las expectativas de que la escolaridad les fortalezca su ilusión por aprender, que les potencie su dimensión valorativa, su capacidad de reflexión para que se pregunten el por qué de las cosas y les afiance su participación para que fortalezcan la seguridad en sí mismos. Tienen expectativas positivas sobre la integralidad del proceso educativo y sobre la lúdica como principio de aprendizaje. Finalmente, expresan sus inquietudes frente a la red de apoyo de sus compañeros y su preocupación por las peleas con los niños más grandes.

Es así como los padres afirman: que tienen expectativa frente a que se adapten al nuevo grupo de compañeros con quienes puedan hacer amistades. Que se sientan seguros. Que les refuercen valores. Que les enseñen a comprender y a reflexionar, a preguntarse el por qué de las cosas. Que las experiencias sean integrales. Que lo logrado en participación, dentro de las familias, sea reforzado en el colegio. Que les refuercen la ilusión de estudiar que tienen. Que aprendan jugando. Que los niños grandes no les peguen (grupo focal con padres).

Una de las madres expresó que su hija no hizo el preescolar en el colegio y cuando paso a primero el proceso fue difícil y logró adaptarse cuando tuvo amigos.

Las maestras, adicionalmente a lo previsto plantean preocupaciones referidas a cómo ellas experimentan el cambio de un grupo a otro; que la transición de los niños de un grado a otro las confronta generándoles muchas expectativas frente a cómo las verán los padres y cuestionándolas frente a su rol como docentes y sus propuestas metodológicas. Expresan que el temor a la incertidumbre a lo nuevo genera miedo (grupo focal con maestras).

De acuerdo con Bredekamp, et al. (s. f.) se plantea de manera conclusiva que el cambio pone en evidencia que todos los actores —niños, padres de familia y maestras— se movilizan frente a las transiciones de los niños.

La evidencia recogida está de acuerdo con De Sierra (s. f.), Méndez (s. f.) quien cita a Docket y Perry (2001), Fabian y Dunlop (2006) quienes citan a Perry, Docket y Tracey's (1999) sobre las diferencias de expectativas que tienen los intervinientes frente a las transiciones. Incluso amplía las referencias documentadas por estos autores.

Estas diferencias llevan a preguntarse por la convergencia y divergencia de perspectivas entre los actores implicados en el proceso de las transiciones y su efecto sobre las trayectorias de vida de los niños a fin de lograr una aproximación más comprensiva sobre el fenómeno de las transiciones.

4.4 CONSIDERACIONES SOBRE LAS PROBLEMÁTICAS QUE LOS NIÑOS ENFRENTAN EN LAS TRANSICIONES

Acosta (s. f., 1) quien cita Myers (1997) considera que en lo que tiene que ver con las problemáticas, las categorías ordenadoras para analizar las respuestas de los niños, los padres, las maestras, los directivos docentes y las expertas, tienen que ver con las demandas que en materia de relaciones sociales y regulación normativa, de aprendizaje y de lenguaje enfrentan los niños cuando se comparan los ambientes del hogar, el preescolar y el primero.

En lo que tiene que ver con relaciones sociales y regulación normativa se previó a partir de la comparación entre los ambientes del hogar el preescolar y el primer grado, que en el primer grado las problemáticas girarían entorno a una relación informal de uno a uno entre el adulto y el niño, en la que la regulación normativa suele pautarse en términos de convivencia familiar y rutinas cotidianas. Comparativamente se previó que en el preescolar estas girarían en torno a numerosos niños para un adulto, una relación informal y de apoyo en la que la regulación normativa se pauta en el marco de convivencia social y las rutinas del contexto educativo. Contrastando con lo anterior se previo que en primero estas girarían alrededor de numerosos niños para un adulto, una relación formal y menos personal en la que la regulación normativa se pauta mediante la disciplina escolar.

El resultado del diálogo de los grupos focales con padres de familia, con maestras, con directivos docentes y el análisis de los informes de los niños que desarrollan las maestras permite plantear que efectivamente todos los actores reafirman que desde el punto de vista de las relaciones sociales y regulación normativa la transición implica ser capaz de interactuar en contextos cada vez más normatizados en relación con las relaciones sociales, el aceptar que son uno de un grupo, el seguimiento de reglas, el horario, el manejo del tiempo y el espacio que exigen nuevas responsabilidades.

En lo relativo a la categoría ordenadora de aprendizaje se previó que los intervinientes identificarían problemáticas relacionadas con un aprendizaje contextualizado en el que se aprende a través de la experiencia, la prueba y el error en el hogar. Contrastando con lo anterior en el preescolar se previó que las problemáticas girarían alrededor de una mezcla de aprendizaje contextualizado y descontextualizado en el que predomina el juego. Finalmente, en comparación con lo anterior, se previo que las problemáticas en primero estarían relacionadas con que el aprendizaje suele ser descontextualizado y se aprende a través de la didáctica de la enseñanza y de la memorización.

Ninguno de los actores con los que se trabajo hizo alusión a problemáticas en relación con esta categoría ordenadora.

En lo que respecta a la categoría ordenadora de lenguaje se previó que las problemáticas identificadas por los distintos actores estarían relacionadas con dificultades alusivas a que en el hogar y el preescolar, la comunicación se hace en la lengua nativa y se pone énfasis en la comprensión mientras que en primero la comunicación enfatiza la lengua nacional y la producción.

Ninguna de las personas con las que se trabajó hizo alusión a problemáticas en relación con esta categoría ordenadora.

A continuación se expone lo que emergió en el trabajo de campo y que es diferente a lo previsto en torno a las problemáticas que enfrentan los niños en las transiciones desde la perspectiva de los distintos actores con los que se trabajó.

En lo que tiene que ver con la pregunta que se le hizo a los niños tanto de prejardín como de primero en los talleres de dibujo y narración, sobre qué fue lo más fácil y lo más difícil cuando iniciaron el curso en el que están para explorar posibles problemáticas contestaron lo que para ellos es importante de la experiencia escolar.

En este sentido los niños de prejardín hacen alusión a su ubicación espacio-temporal en la sede y a los vínculos significativos con la profesora, a amiguitos y personajes del mundo televisivo de franja infantil. En las narraciones las referencias son concretas a objetos que simbólicamente aluden a su rol de estudiante: uniforme, zapatos, maleta, juguetes y tareas lo que podría relacionarse con su proceso de asumir la escolaridad.

Es así como los niños expresan textualmente: “lo que más me gusta es la profe Pilar, me gustan las tareas. Todo me gusta: el uniforme, los zapatos, la maleta. Me gustan las maletas, me gustan los juguetes —el carro—. Me gusta Josef mi amigo y el parque. Me gusta las tareas” (narraciones de los niños).

En lo emergente las referencias de los niños de primero en los dibujos y las narraciones dan importancia a los vínculos significativos que tienen con la profesora y con sus amigos, a las zonas verdes de la sede y a los paseos que hacen. El único niño que responde la pregunta de qué no le gustó hace referencias al potrero y a un compañero de clase.

Es así como los niños expresan textualmente: “lo que más me gusta es la naturaleza, mis amigas y los paseos. A mí me gusta que la profe Diana estuviera con nosotras de profesora de primero y también la naturaleza. Me gusta todo. Lo que más me gusta son los paseos. Me gusta todo. Estar con Dianis, hacer ejercicios y que nos quiere mucho. No me gusta el potrero y Alejandro” (narraciones de los niños).

El resultado del diálogo de los grupos focales con padres de familia, con maestras, con directivos docentes y el análisis de los records de los niños que desarrollan las maestras permite plantear que efectivamente todos los actores reafirman que desde el punto de vista de las relaciones sociales y regulación normativa la transición implica adaptarse, primero a varias maestras y que si bien en los primeros grados se presentan peleas al ir avanzando en el proceso los niños ganan en la conquista del autocontrol y la capacidad para dirimir los conflictos de manera más dialógica.

Adicionalmente, los padres de familia plantean que el cambio les exige a los niños interactuar con alumnos más grandes y aprender a ganar y perder. Plantean que a algunos el cambio les significa lágrimas por dejar a la profesora.

Las maestras y los directivos docentes aluden a que el cambio del hogar a los distintos grados en los que está organizado el preescolar facilita el proceso de adaptación de los niños. Hacen referencias, al principio del proceso, a las dificultades del desapego a los padres, a la dificultad de control de esfínteres, a los lloriqueos, a la inquietud y al egocentrismo. Adicionalmente, expresan que las dificultades de adaptación se reflejan en dispersión para aprovechar bien el tiempo. De otra parte, hacen referencia a que el cambio les exige ubicación temporoespacial a los niños en la que tienen que situarse en cada sede. En preescolar los de transición son los más grandes y cuando pasan a primero, a la otra sede, son los más chiquitos. El paso les exige cambio de juegos porque los espacios de recreo cambian. Tienen que autorregularse frente a un horario que en preescolar es flexible pero en primero es más estricto. En primero tienen que adaptarse a un mayor número de materias con formas de evaluación diferentes. Adicionalmente, plantean que las diferencias de expectativas de los padres y el colegio en lo que respecta a que deben aprender los niños dificulta el proceso. Si bien los padres aún demandan la escolarización de los primeros grados, las maestras afirman que esta presión está cambiando y están más abiertos frente a la propuesta del colegio de potenciar el desarrollo. Plantean que la evaluación es otra dificultad. Que la presión de los padres por quiénes ocupan los primeros puestos y el énfasis en la nota cuantitativa se confronta con la apuesta del colegio por reconocer que todos los niños hacen esfuerzos a su ritmo de acuerdo con sus talentos y a la valoración cualitativa (grupo focal con maestras y directivos docentes).

Las maestras plantean que para niños que no han tenido la experiencia de preescolar la adaptación es más difícil.

Los informes de los niños de prejardín elaborados por la maestra hacen alusión a lentitud en la adaptación al espacio, al horario, a la metodología en lo transcurrido del periodo evaluado, a dificultades en el logro de seguridad, de desatención en la resolución de problemas y al seguimiento de rutinas. Las recomendaciones a los padres hacen referencia a la necesidad de fortalecer

procesos de independencia, a reforzar el aprendizaje de la matemáticas, el aprestamiento de la escritura y la postura corporal con sugerencias de posibles actividades.

En los informes de los niños de primero elaborados por la maestra hay referencias al proceso de adaptación y a dificultades de desatención en la resolución de tareas y a la necesidad de fortalecer un compromiso responsable en lo que se refiere a rendimiento académico. En lo relativo a recomendaciones para los padres en los informes hay referencias para que estén pendientes de que los niños lleven los implementos necesarios diariamente, desarrollen sus tareas, se lea la agenda todos los días y se los invita para que participen en los talleres de reforzamiento escolar para los distintos aprendizajes.

Los directivos docentes hacen alusión al costo de la escolaridad de los pequeños y al calendario de la institución que se rige por programación de los colegios bilingües. En estos el calendario es diferente al de las escuelas públicas lo que representa un problema cuando la institución recibe nuevos alumnos o cuando estudiantes de esta hacen el cambio a otros colegios porque tienen que esperar seis meses.

Desde el punto de vista de las expertas se plantea que la principal dificultad tiene que ver con la exigencia que se le hace al niño para responder a las demandas de la escolaridad. Adicionalmente, se plantea como dificultad que los desplazamientos necesarios para posicionar socioculturalmente la perspectiva de los derechos han sido insuficientes para repensar el sistema educativo en su necesidad de responder de manera pertinente y significativa a las necesidades del niño, la presión de la escolarización sobre la primera infancia y finalmente, a cómo se le resta importancia para que esta experiencia inicial sea gozosa para los niños.

Se señalan como problemáticas la falta de una educación inicial, la falta de juego dirigido, la carencia de una cultura del juego en las familias, el énfasis en el aprendizaje de la lectoescritura, la falta de una cultura rica que dé legitimidad a la lectura y la escritura en contextos populares y al enfoque restrictivo de la educación infantil que enfatiza el cuidado y no tiene propuestas claras que fomenten el desarrollo, enfoque que como hipótesis de una de las expertas obedece a razones ideológicas.

Comparado el trabajo que se hizo en el colegio respecto a las problemáticas que enfrentan los niños en las transiciones y la perspectiva de las expertas, es interesante poner de relieve que mientras los distintos actores de la institución amplían las problemáticas de los niños en cuanto a la adaptabilidad al cambio considerando las demandas crecientes de la escolaridad en materia de relaciones sociales y regulación normativa y aprendizaje, las expertas enfatizan la exigencias de socialización que el sistema educativo, en el contexto de procesos socioculturales más amplios, impone a los niños.

Conclusivamente se puede plantear desde el punto de vista de lo emergente, que si bien las problemáticas están relacionadas en términos generales con las categorías ordenadoras, lo que no se tenía previsto amplía las referencias a estas en el sentido de cómo se expresan en los escenarios de lo socioeducativo.

En general las problemáticas identificadas referencian concretamente la adaptabilidad a las exigencias que demanda la escolaridad, lo que lleva a preguntarse por el sentido de las tensiones entre la continuidad y la discontinuidad, lo convergente y lo divergente, lo dominante y emergente para enriquecer un acercamiento más comprensivo sobre las transiciones.

De acuerdo con lo documentado y el trabajo de campo, es posible afirmar que en las transiciones el niño enfrenta diversas problemáticas y que esfuerzos de futuras investigaciones han de enrutarse a, no solo reflexionarlas en términos de procesos psicosociales y situarlas en el contexto de las dinámicas familiar y escolar de manera más pertinente, sino ampliar las referencias a problemáticas socioculturales que inciden en la dinámicas psicosociales del niño.

Adicionalmente, futuras investigaciones han de tematizar críticamente los obstáculos epistemológicos y técnicos que interfieren socioculturalmente con el posicionamiento de la perspectiva de los derechos como referente cultural que resignifique las prácticas y el sentido de lo educativo a fin de derivar implicaciones sobre el niño vistos como sujetos de derecho y de responsabilidades que interactúan en una dinámica de mutua afectación con otros actores en los contextos familiar y educativo.

4.5 CONSIDERACIONES SOBRE SI LA INSTITUCIÓN TIENE DIRECTRICES QUE ORIENTEN ARTICULACIONES

En relación con las acciones que se desarrollan de articulación horizontal y vertical para facilitar las transiciones orientadas desde una directriz para su manejo que potencie la capacidad de retención y promoción de los estudiantes a través de los diferentes grados, se previó que la argumentación giraría en torno a los lineamientos que cohesionan la propuesta educativa y a las acciones que en concreto se realizan de articulación horizontal y vertical.

Frente a la pregunta por cuáles han sido las directrices de la institución para facilitar las transiciones, el diálogo con las directivas evidenció que el colegio no tiene una directriz explícitamente formulada para su manejo ya que estas transiciones no son una problemática significativa desde el punto de vista del conjunto del colegio. Y, ello por que el proceso de adaptación a la escolaridad de los niños lo van haciendo paulatinamente dado que la organización de la escolarización de los más pequeños sigue un proceso secuencial de párvulos, a prejardín, a jardín, a transición y a primero.

En lo que tiene que ver con acciones de articulación horizontal y vertical la institución educativa a pesar de que no las nombra como tales, desarrolla diversas acciones de trabajo escuela-familia-instituciones presentes en el territorio y busca intencionalmente a través del trabajo en equipo de maestros, la coherencia entre grados y niveles que posibiliten en el trabajo directo en aula el aprendizaje y la promoción de los niños a través de los diferentes niveles.

4.5.1 Articulación horizontal. A continuación se presenta un cuadro con respecto a la categoría ordenadora de articulación horizontal prevista para analizar desde la perspectiva de los padres, las maestras, los directivos docentes y las expertas las acciones que desarrollan en las relaciones escuela-familia-instituciones presentes en el territorio. El cuadro es una síntesis del cuadro ampliado que se expone en el Anexo 15. En este se pretende dar cuenta para la categoría ordenadora y las subcategorías previstas que agrupan las acciones referenciadas en la documentación, lo que se confirma desde las prácticas que desarrolla el Colegio y desde los aportes de las expertas. Adicionalmente, se exponen lo que emergió del trabajo de campo que no se tenía previsto.

Categoría ordenadora: articulación horizontal

Cuadro 10

Nexo de articulación: escuela-padres de familia

| Subcategoría | Lo que se confirma | Lo emergente |
|---|---|-------------------------------------|
| Acciones informativas. | Se plantea que es importante que los padres y los niños conozcan la sede antes de que inicie el periodo escolar. | |
| Acciones que posibiliten el conocimiento de las familias y sus contextos socioculturales. | La psicóloga hace entrevistas con padres. Hacen visitas domiciliarias. Las maestras afirman que es importante informarse sobre las dinámicas familiares de los niños para conocerlos y orientar el quehacer en el aula. | El colegio tiene escuela de padres. |

| | | |
|---|---|---|
| | <p>Las familias comparten sus expectativas frente a la escolaridad de sus hijos con las maestras.</p> | |
| Acciones de manejo de las transiciones. | <p>Horario de consulta con padres.</p> <p>Apoyos de los padres en la realización de tareas.</p> | <p>Diálogo de los padres con sus hijos sobre el cambio que van a hacer de curso en lo relativo a horario, maestra, metodología y de amigos. Adicionalmente que van a encontrarse con nuevas rutinas, nuevas normas, estudiantes que ya conocen y con alumnos que no han visto nunca antes.</p> |
| Acciones participativas de los padres en actividades escolares. | <p>El colegio promueve la participación de los padres en los proyectos pedagógicos.</p> | <p>Hacen talleres de reforzamiento escolar con padres para apoyar a los niños con deficiencias académicas en lo que tiene que ver con lectura y escritura, matemáticas y hábitos de estudio.</p> <p>Acompañan en salidas pedagógicas a los niños y a las maestras</p> <p>Los padres de familia participan en eventos que organiza la escuela como la socialización de los proyectos de aula, las izadas de bandera, las festividades navideñas.</p> <p>Se propone resignificar las tareas escolares desde el punto de su servicio para la vida cotidiana.</p> |

Cuadro 11***Nexo de articulación: Escuela-instituciones presentes en el territorio***

| Subcategoría | Lo que se confirma | Lo emergente |
|---|---|---|
| Acciones de prestación de servicios de apoyo. | El colegio tiene convenios con universidades para prestar servicios de salud, con el Icbf en lo que tiene que ver con provisión alimentaria y con Compensar para desarrollar jornadas de escolares y complementación alimentaria. | |
| Acciones de articulación interinstitucional para el manejo de las transiciones. | | Se propone que la concepción de primera infancia y su desarrollo han de ser el núcleo central de convergencia para acciones sectoriales articuladas e integrales y para movilizar idearios culturales. Se plantea que la complejidad que ello implica debe trascender lo educativo. |

Cuadro 12**Nexo de articulación: Escuela-investigación**

| Subcategoría | Lo que se confirma | Lo emergente |
|---|--|--------------|
| Acciones de formación a partir de lo investigativo. | El colegio programa periódicamente actividades de formación en las que se informa y debate sobre aspectos relevantes del acontecer educativo | |

Cuadro 13**Nexo de articulación Escuela-comunidad-PEI contextualizado y pertinente**

| Subcategoría | Lo que se confirma | Lo emergente |
|--|---|--------------|
| Acciones de diagnóstico participativo. | El Colegio tiene distintas estrategias para documentar los contextos socioculturales de las familias y responder desde sus propuestas educativas a las demandas de las familias y promover su desarrollo. | |

El trabajo realizado sobre la categoría ordenadora de articulación horizontal aporta evidencia para afirmar que en lo que se refiere a las acciones referidas al nexo de articulación escuela-padres de familia, las que se relacionan con el nexo de articulación escuela-instituciones presentes en el territorio, las que se plantean en torno al nexo de escuela-investigación y por último las referidas al nexo de escuela-comunidad-PEI son valoradas en la cultura institucional del Colegio.

Conclusivamente es posible afirmar que la evidencia recogida en relación con las acciones de articulación horizontal desarrolladas por la institución educativa y los aportes de las expertas, en relación con el trabajo escuela-familia y escuela-instituciones presentes en el territorio, coincide con lo planteado en la normativa al respecto en el Marco de Articulación Preescolar y Primaria, la normativa vigente para el preescolar y la Ley General de Educación.

Por otra parte, lo reseñado respecto al trabajo escuela-familia coincide con la evidencia existente sobre el efecto sinérgico del rendimiento escolar de niños, que tiene el trabajo concertado de familia y escuela (Kotliarenco Fuentes y Zavala, s, f.; McDonald, 1999; Quero, 2000; Young, 2004; Myers 1993; Corrales, 1999; Banco Mundial, 2001; Cinde 2001).

El trabajo de articulación horizontal de escuela-instituciones presentes en el territorio planteado es coherente con lo reportado por Pelletier y Corter (2005) en lo que tiene que ver con el tema de servicios integrales a partir de acciones articuladas intersectoriales y sus efectos e impactos en el desarrollo de los niños.

4.5.2 Articulación vertical. A continuación se presenta un cuadro con respecto a la categoría ordenadora de articulación vertical prevista para analizar desde la perspectiva de los padres, las maestras, los directivos docentes y las expertas, las acciones que desarrollan en el trabajo directo con los niños y a partir del trabajo en equipo de maestros de preescolar y primero. El cuadro es una síntesis del cuadro ampliado que se expone en el Anexo 15. En este se pretende dar cuenta para la categoría ordenadora y las subcategorías previstas que agrupan las acciones referenciadas en la documentación, lo que se confirma en las prácticas que desarrolla el Colegio y en los aportes de las expertas. Adicionalmente, se exponen lo que emergió del trabajo de campo que no se tenía previsto.

Categoría ordenadora: articulación vertical

Cuadro 14

Nexo de articulación: trabajo directo con los niños

| Subcategoría | Lo que se confirma | Lo emergente |
|---|---|--------------|
| Acciones de sensibilización y contextualización. | De acuerdo con la dinámica del colegio de integración interse des los niños tienen la oportunidad de conocer las distintas sedes donde van a hacer la transición y conocen a las maestras con quienes van a trabajar. | |
| Acciones para el manejo de la incertidumbre frente al cambio. | En el colegio se valoran las buenas relaciones con los grupos. | |

| | |
|---|---|
| Acciones que fortalecen el empoderamiento. | El Colegio desarrolla un proyecto que atraviesa todos los niveles educativos de construcción de ciudadanía participativa en el que se afianzan procesos de autonomía. |
| Acciones que fortalezcan las redes sociales de apoyo. | El Colegio desarrolla en el aula un trabajo de aprendizaje cooperativo en el que se afianza el trabajo en equipo y se fortalecen redes de sostén. |
| Acciones que fortalezcan aprendizajes significativos y pertinentes. | El trabajo por proyectos pedagógicos. |

Cuadro 15

Nexo de articulación: maestros de preescolar y primero

| Subcategoría | Lo que se confirma | Lo emergente |
|---|---|---|
| Acciones para el manejo de las transiciones. | | Observan a los niños que están desubicados para ver qué apoyos necesitan. |
| Acciones que fortalecen las continuidades de un grado a otro. | En el colegio las maestras hacen empalmes para conocer las características de los grupos en cuanto a sus fortalezas, debilidades y los logros académicos en las distintas | Tienen jornadas pedagógicas cada mes y hacen encuentros de formación cada semestre. Han tenido la experiencia positiva de empezar con un grupo y continuar con él hasta primero. Hacen socializaciones intercurios de los proyectos donde los niños expresan lo |

| | | |
|--|--|------------|
| | <p>áreas para lo cual tienen como apoyo el “observador del alumno”. Hacen reuniones semanales. El Colegio tiene la enseñanza para la comprensión y el trabajo cooperativo como opciones de lineamientos pedagógicos que cohesionan y permiten sinergias en el proceso educativo que facilita la retención y promoción de los niños a través de los distintos niveles de escolarización. Trabajan por proyectos pedagógicos que favorecen los aprendizajes significativos de los estudiantes</p> | aprendido. |
| Acciones para marcar las discontinuidades. | . | |

Lo reportado por los distintos actores del Colegio con los que se trabajó aporta evidencia para reafirmar que las acciones de articulación vertical que tienen que ver con el trabajo directo con los niños y el trabajo en equipo de maestras de preescolar y primero son valiosas en las prácticas que desarrolla la institución educativa para facilitar las transiciones.

Conclusivamente es posible plantear que la evidencia recogida del trabajo de campo y los aportes de las expertas en torno a las acciones de articulación vertical desarrolladas por la institución educativa coincide con lo rastreado

documentalmente sobre la importancia de desarrollar acciones con los niños y entre maestros de preescolar y primero, a fin de garantizar las continuidades entre los dos grados y facilitar con ello las transiciones. Las acciones desarrolladas por la institución están orientadas en congruencia con los lineamientos reseñados en el Marco General para la Articulación de Preescolar y Primero, la normativa vigente para preescolar y primero y la Ley General de Educación.

De acuerdo con Kagan, Carroll, Comer y Scott-Little (2006) se plantea que la evidencia recogida confirma la afirmación sobre cómo las transiciones exigen enfatizar la alineación entre los estándares, el currículo y las valoraciones en el prekínder y el kínder. Esta alineación o la carencia de ella impactan de manera significativa la experiencia de los niños. Dicha alineación es condición para que los niños experimenten continuidad entre un grado y otro.

4.5.3 Dificultades para que las escuelas hagan un trabajo de articulación horizontal y vertical. En relación con las principales dificultades para que las escuelas desarrollen un trabajo de articulación horizontal y vertical, se previo, a partir de lo documentado, que estas girarían en torno a la ausencia de una directriz escolar para manejar las transiciones, a conflictos entre las expectativas de las familias y la escuela en lo relativo a lo que se espera que los niños aprendan en el preescolar y el primero, a la carencia de un PEI contextualizado y pertinente, a la carencia de lineamientos curriculares que den coherencia y cohesión al proceso educativo, a la falta de consenso del equipo docente sobre los mínimos pedagógicos que deben orientar el proceso educativo, al desconocimiento de los marcos regulativos sobre articulación del Ministerio de Educación (2002) y al activismo que a veces caracteriza el quehacer docente.

Desde la perspectiva de la expertas se confirma que las principales dificultades tienen que ver con los conflictos entre las expectativas de las familias y la escuela en lo relativo a lo que se espera que los niños aprendan y a la falta de trabajo en equipo de los maestros. En lo emergente se plantea, con relación a conflictos de expectativas, que la dificultad consiste en la presión de los distintos actores educativos por escolarizar el preescolar y la educación inicial. Se hacen alusiones a la historia de los orígenes del preescolar como grado obligatorio de la institución educativa y el sentido de aprestamiento que se le imprimió desde el principio en el contexto de la presión por escolarizar a la población menor de cinco años. Se plantea que esta problemática tiene que ver con la demanda de que el niño responda a las expectativas de los padres y de la escuela desconociendo sus necesidades y los saberes y prácticas que trae.

Se afirma que la formación de los maestros no ha impactado suficientemente los imaginarios que demandan la escolarización del preescolar y de la educación inicial. Se plantea la importancia de la integralidad del desarrollo del niño pero se interroga si el maestro está formado para responder a las demandas de esa integralidad. Se sostiene que el maestro no tiene un reconocimiento social que

legitime su rol y que ello seguirá siendo así, hasta que no se posicione la relevancia de la primera infancia en el ideario social. Se afirma que otra dificultad es la falta de reflexión conceptual sobre la didáctica con implicaciones para las prácticas pedagógicas. Otra dificultad planteada es que los padres delegan en la escuela la educación de sus hijos.

4.6 CONSIDERACIONES SOBRE LA PREPARACIÓN DE LOS DISTINTOS ACTORES PARA FACILITAR LAS TRANSICIONES Y LA INCIDENCIA DE LAS ACCIONES DE ARTICULACIÓN SOBRE LA CAPACIDAD DE APRENDER A APRENDER DE LOS NIÑOS

Frente a la pregunta a las maestras sobre qué condiciones del niño, de la familia y de la escuela tienen en cuenta para prepararse para apoyar la capacidad de aprender a aprender de los niños y favorecer el proceso del paso del hogar al preescolar y de este al primero, a fin de garantizar su permanencia y promoción dentro del sistema escolar y con ello el derecho a una educación de calidad, respondieron un cuestionario que al respecto considera la propuesta de Myers R., (1993).

Las maestras de prejardín y primero coinciden en afirmar que el nivel de actividad del niño, incluidos los estados nutricionales y de salud que inciden en la asistencia, la atención y la concentración; la preparación psicosocial que infuye en la capacidad del niño para enfrentar nuevas situaciones; las capacidades cognoscitivas que inciden en la facultad para aprender y el grado de autosuficiencia alcanzado para enfrentar los retos, son condiciones todas que inciden en cómo afronta la experiencia de iniciación de la escolaridad y el proceso subsiguiente. Expresan que todas son tenidas en cuenta por el colegio. La institución educativa tiene acuerdos con diferentes entidades que prestan servicios de odontología, medicina, enfermería, fisioterapia y además cuenta con un departamento de psicología. En el proceso educativo se hace seguimiento a los niños y a partir de ello, se toman las medidas correspondientes para garantizar el buen estado de salud y el desarrollo psicosocial de los niños.

En lo relativo a las familias se interrogó a las maestras sobre si la disponibilidad y la calidad de la atención de la familia para responder a las necesidades y características del niño y apoyarlo en el proceso dependen del tamaño y la composición de la familia, de la diferencia de edades entre los hijos, del nivel socioeconómico, del nivel educativo, de los conocimientos, de las actitudes, de las expectativas sobre el desempeño de sus hijos, de las pautas de crianza y de la valoración social que tengan de la educación. Las respuestas de las maestras fueron unánimes afirmativamente. Plantean que el colegio tiene en cuenta todos estos factores y le dan un gran valor al conocimiento de las familias para orientar el proceso educativo. Por ello, se recoge información periódicamente al respecto a través de las visitas domiciliarias, la ficha socioeconómica y la citación de los padres de familia para dialogar sobre aspectos puntuales.

En lo que se refiere a la preparación de la escuela se preguntó a las maestras si la disponibilidad de la enseñanza escolar referida a cobertura, ubicación y calendario académico; la calidad en lo relativo a preparación académica de los maestros, las estrategias metodológicas, los materiales y la infraestructura; la receptividad de las escuelas en relación con las necesidades y características locales en lo que tiene que ver con lenguaje, pertinencia y contextualización del currículo a la cultura local, los métodos activos y pertinentes, horario de las escuelas, la provisión alimentaria y la atención de salud son tenidas en cuenta por la institución para orientar el proceso educativo. La respuesta de las maestras fue unánime al respecto. Todas afirman que efectivamente estas condiciones inciden en la capacidad de respuesta de la escuela frente a las demandas educativas de los niños.

Plantean que la ubicación del colegio en el vecindario de la población escolar facilita la llegada y salida de los estudiantes y que el colegio, en la zona, tiene alta demanda. En lo que se refiere al calendario el colegio tiene uno diferente al de los colegios oficiales y a veces esto conlleva problemas. El colegio está dividido en tres sedes y esto puede ser difícil para los estudiantes pero se ha manejado haciendo inducciones a cada una y encuentros periódicos para que todos los estudiantes las conozcan. Los maestros son licenciados con años de experiencia docente. La propuesta educativa del colegio está abierta a las características locales lo que se traduce en un currículo abierto y pertinente. El enfoque de la enseñanza para la comprensión como opción pedagógica del colegio promueve el aprendizaje activo y pertinente. Los horarios son adecuados a las necesidades de formación integral de los estudiantes y finalmente, el colegio tiene un contrato con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar para refrigerios de los estudiantes.

En lo que respecta a la pregunta sobre cómo han incidido las acciones de articulación horizontal familia-escuela y vertical preescolar-primero, en la capacidad de aprender a aprender favoreciendo el proceso del paso del hogar al preescolar y de este al primero, se propuso a las maestras y a los directivos docentes que respondieran una lista de chequeo de categorías e indicadores teniendo como referentes su trabajo con los niños. La pregunta a los directivos puso en evidencia que, a excepción de una maestra, ninguno de ellos tiene experiencia directa de trabajo en aula con los niños de preescolar y primero. Por ello, no fue posible que respondieran la lista de chequeo de cómo ven los niños con los que se trabajó en los talleres. Sin embargo, revisaron el listado y, en general, todos estuvieron de acuerdo en que el colegio a través de las acciones reseñadas trabaja las categorías propuestas para desarrollar la capacidad de aprender a aprender de los niños.

Al analizar las respuestas de las maestras a la lista de chequeo, se observa que las distintas acciones reseñadas sobre articulación horizontal y vertical promueven en los niños su capacidad para aprender a aprender tal como se operacionalizó en la lista de chequeo y que los niños en el proceso del paso del

preescolar a primero van ganando, en general, competencias para afirmar autoconcepto, conquistar autocontrol, ganar competencia para comunicarse, construir sociabilidad y desarrollar trabajos cooperados, afianzar la iniciativa y la curiosidad, fortalecer la participación y la persistencia, potenciar el razonamiento y la solución de problemas (Head Start, s. f., 1). La docente de primero responde afirmativamente toda la lista para los cuatro niños seleccionados, a diferencia de la maestra de prejardín que de acuerdo con la lista de chequeo, los niños referenciados están en proceso de ganar competencia en las diferentes dimensiones.

A continuación solo se hará mención a aquellas conquistas en las que los niños referenciados de prejardín no logran, de acuerdo con el reporte de la maestra, las conquistas de la lista de chequeo para tenerlo en cuenta en el análisis.

Para la categoría de construir sociabilidad en lo que tiene que ver con el indicador de progresar en entender similitudes y respetar las diferencias que existen entre personas, en cuanto a sexo, raza, necesidades especiales, cultura, lenguaje y estructuras familiares, la maestra respondió que ninguno de los niños ha conquistado este aprendizaje. Esto coincide con la afirmación de que lo que caracteriza al niño de estas edades es el egocentrismo pues la tendencia predominante es la centración en el propio punto de vista y solo progresivamente se va ganando competencia para descentrarse del punto de vista propio para coordinarlo con otros posibles que impliquen diferencias de sexo, raza, necesidades especiales, cultura, lenguaje y estructuras familiares. Este indicador, deseable en cuanto a la importancia de aprender a manejar la diferencia en sociedades que se afirman en la participación democrática y que preferiblemente ha de trabajarse desde la primera infancia, debe entenderse como proceso al que ha de apuntarse, más que considerarlo como un resultado que se debe lograr en estas edades.

En lo que respecta a la categoría de fortalecer la participación y la persistencia y el indicador referido a mostrar una mayor capacidad para mantener su concentración por más tiempo en alguna tarea, pregunta, instrucciones o interacciones a pesar de posibles distracciones e interrupciones, la maestra responde que ninguno de los niños ha hecho esta conquista. Ciertamente el logro de atender y concentrarse focalizado en el desarrollo de una tarea sin atender a estímulos distractores es una conquista que se logra progresivamente a través de entrenamiento. Este indicador, que es deseable y ha de trabajarse desde la primera infancia, debe tomarse, en estas edades, como referente guía de proceso, más que como un resultado.

En lo referido a la categoría de razonamiento y la solución de problemas y al indicador de evolucionar en su capacidad de reconocer y resolver problemas a través de la exploración activa, incluso experimentando y errando, y mediante

interacciones y discusiones con compañeros adultos, de acuerdo con la maestra solo uno de cuatro de los niños ha logrado esta conquista. Ciertamente, persistir reflexivamente y autodireccionadamente en la resolución de problemas es un aprendizaje complejo que requiere de experimentación y medidas de apoyo que progresivamente vayan disminuyendo hasta que el niño logre ser competente al respecto. Este indicador, que es deseable y ha de trabajarse desde la primera infancia, en estas edades ha de ser referente guía para lograrlo como un proceso más que como un resultado.

De manera concluyente se puede afirmar que la lista de chequeo propuesta para identificar cómo han incidido las acciones de articulación horizontal y vertical desarrolladas en el proceso escolar de los niños, en lo que tiene que ver con su capacidad para aprender a aprender es positiva y se reafirma el sentido que el programa de Head Start, (s. f., 1) le da a la propuesta y el cómo la utiliza. En las referencias al respecto, la lista de chequeo, que es más completa que lo que se trabajó en este proyecto, requiere adecuación a los contextos institucionales y culturales y tiene utilidad para orientar a los agentes educativos en el proceso educativo que, teniendo en cuenta las condiciones de desarrollo infantil y los ambientes de aprendizaje, considere las categorías y los indicadores como referentes guía de procesos por conquistar.

Desde el punto de vista de los padres de familia, frente a la pregunta de cómo ven a sus hijos considerando los efectos que el colegio a tenido en ellos, afirman que los ven felices, alegres, más participativos, se expresan mejor y asumen sus ideas, son más comprensivos, cantan canciones, son más abiertos, menos tímidos, son más responsables, hacen sus tareas, están motivados por el trabajo en grupo, cuando se les presentan dificultades buscan ayuda, gozan con la convivencia con otros. Una madre planteó que ha visto cómo su hija se recoge interiormente para orar (grupo focal de padres).

En conclusión, es posible afirmar que la capacidad de aprender a aprender de los niños, en el marco de la potenciación del desarrollo humano como finalidad última del proceso educativo, se construye progresivamente en contextos interactivos que en el orden de lo microsistémico están influenciados por contextos intermedios, generales y muy amplios. Esta capacidad de aprender a aprender se despliega a partir de procesos de socialización e individuación que propenden por la integralidad del desarrollo humano que a su vez es impulsado por la interacción con otros más competentes.

4.7 CONSIDERACIONES CONCLUSIVAS SOBRE EL TRABAJO DE CAMPO EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA Y ALGUNAS IMPLICACIONES

En el contexto del análisis de resultados expuesto se puede afirmar que en la institución educativa donde se desarrolló el trabajo de campo, si bien no existe una directriz institucional de manejo de las transiciones intencionalmente formulada y

explícita, existe una cultura institucional que favorece unas prácticas educativas que articulan a padres, a docentes y a directivos docentes, las cuales les permiten prepararse para apoyar las transiciones del niño mediante acciones concertadas de articulación horizontal y vertical que potencian la capacidad de aprender a aprender favoreciendo el proceso del paso del hogar, al preescolar y de este al primero, incrementando con ello la capacidad de retención y promoción de la institución educativa, que son indicadores de eficiencia de la calidad de la educación.

Al preguntarse cuáles son las condiciones que posibilitan a la institución educativa una cultura que favorece tales prácticas, podrían hacerse diversas conjeturas al respecto.

- La comunidad religiosa, por una misión apostólica, está comprometida con el proyecto de desarrollo socioeducativo y dinamiza el sentido de este, lo cual es un facilitador importante en el proceso.
- El colegio tiene condiciones financieras que garantizan su sostenibilidad y la estabilidad del cuerpo docente.
- La trayectoria histórica ha posibilitado la conformación de una comunidad educativa dialogante que revisa críticamente su quehacer y lo resignifica.
- La institución educativa tiene una preocupación intencional y explícita por la comunidad y el contexto que la rodea, dadas sus condiciones de vulnerabilidad, y ha desarrollado capacidades para leer las dinámicas de conflicto social y en consecuencia, actuar proactivamente.
- La comunidad educativa le da importancia al proyecto educativo institucional, el cual cohesiona y permite la convergencia de acciones en un marco de complementariedad, de coherencia, de flexibilidad, de globalidad y de autorreflexión crítica.
- La institución tiene unos lineamientos curriculares que dan coherencia y cohesión al proceso educativo.
- El equipo docente tiene unos mínimos pedagógicos que orientan el proceso educativo.
- La comunidad educativa valora la formación permanente para actualizarse y renovar sentidos.

- El colegio se nutre reflexivamente y orienta sus prácticas educativas apoyándose también en lecciones de aprendizaje derivadas de procesos significativos en el colegio privado del que es anexo.

Estas condiciones formuladas hipotéticamente reafirman la características únicas y diversas de la institución educativa, y por ello, no tienen la intención de ser generalizadas a otras instituciones. La pretensión investigativa al respecto, tal como se planteó en la argumentación que fundamenta la opción epistemológica, fue la de comprender en una institución particular y situada las dinámicas que la caracterizan en torno al tema de las transiciones, a fin construir sentidos sobre la pregunta de investigación. En este horizonte, si bien la institución no tiene una directriz explícita sobre el manejo de las transiciones, sí tiene un amplio repertorio de prácticas de trabajo articulado horizontal y vertical, que como se argumentó, inciden en la capacidad de aprender a aprender de los niños, facilitando su tránsito, en un proceso secuencial y escalonado de inicio de la escolaridad formal en el que pueden adaptarse progresivamente al cambio.

Con referencia a posibles implicaciones se puede plantear que a partir de la cultura institucional que favorece prácticas de un actuar articulado, es necesario hacer explícita la directriz de manejo de las transiciones. Igualmente, fortalecer la sistematización de prácticas pedagógicas con criterio investigativo que permitan identificar las tensiones que caracterizan los desplazamientos que la institución viene haciendo para lograr dicha cultura institucional. Fomentar una práctica escritural de los docentes para fortalecerse como comunidad académica podría apoyar los procesos de consolidación de comunidad educativa que la institución educativa viene haciendo.

Lo trabajado con criterio investigativo en la institución educativa es evidencia para argumentar la importancia de un proceso secuencial y escalonado de educación inicial y preescolar que permita la adaptabilidad a la escolaridad. Las problemáticas que fueron identificadas como dificultades que los niños experimentan en las transiciones son manejables y finalmente, encuentran alternativas de salida constructiva si el proceso es secuencial, progresivo y si hay un trabajo concertado de acciones que articulen horizontal y verticalmente a padres de familia, a maestras, a directivos docentes y a la institución educativa en su conjunto para facilitar las transiciones fortaleciendo las condiciones institucionales que permitan garantizar la continuidad con el objeto de favorecer la retención y la promoción de los estudiantes en la institución educativa.

4.8 CONSIDERACIONES SOBRE DIRECTRICES EDUCATIVAS PARA EL MANEJO DE LAS TRANSICIONES

De acuerdo con Arnold, Barlett, Gowvani y Merali (2006), con Fabian y Dunlop (2006) y con el Informe de Seguimiento de Educación para Todos en el Mundo (2007) a continuación se expone un cuadro que identifica las directrices

educativas para el manejo de las transiciones. En el cuadro se especifican para las categorías ordenadoras, de mejores vínculos entre la casa, el preescolar y la primaria, mejores soportes para el preescolar y el primero para aumentar la calidad educativa, mejor información para tomar decisiones, e investigación, subcategorías y acciones de acuerdo con lo documentado. Ello, con el fin de identificar lo que se confirma a partir del trabajo que se hizo con las expertas al respecto y se plantear lo emergente, que no fue considerado en lo previsto.

Cuadro 16

Categoría ordenadora: mejores vínculos entre la casa, el preescolar y la primaria

| Subcategoría | Acciones | Lo que se confirma |
|---|---|---------------------------|
| Acciones para facilitar el acceso y la retención. | <ul style="list-style-type: none"> • Las instituciones educativas han de propiciar experiencias de acercamiento para los niños y sus familias a fin de conocer las instalaciones de la escuela y quiénes trabajan en ella. • Han de flexibilizar el conjunto de procedimientos de admisión para facilitar a los padres y a los niños un buen comienzo. • Han de promover reuniones con cierta periodicidad con los padres y las comunidades especialmente de aquellas familias cuyos hijos no tuvieron la experiencia de educación inicial para dialogar sobre el progreso de estos. • Han de establecer vínculos intencionales entre preescolar y el primero para que tanto los niños como las escuelas se preparen. | |
| Acciones para apoyar el aprendizaje | <ul style="list-style-type: none"> • Han de incrementar el compromiso de los padres y de la comunidad con las instituciones educativas generando ambientes de apertura y colaboración con los padres para discutir los progresos de sus hijos a través de procedimientos regulares como días de consulta, reuniones conjuntas, comités de trabajo y | |

| | |
|--|---|
| Acciones de coordinación intersectorial | <ul style="list-style-type: none"> eventos sociales. Han de involucrar a los padres para lograr que todos los niños accedan a la escuela, se promocionen y tengan éxito. Han de concertarse con las familias propuestas para que los padres apoyen a los niños en la casa, programas tutoriales de reforzamiento escolar en vacaciones. Se ha de garantizar que un grupo de compañeros apoyen el proceso. |
| Acciones de transparencia y rendición de cuentas | <ul style="list-style-type: none"> Han de concertarse nexos con el sector de salud para registrar nacimientos, para garantizar inmunizaciones y monitoreos de crecimiento, para definir programas alimentarios. Se ha de garantizar una comunicación transparente y abierta en lo que respecta a financiamiento de la escuela, contratación de maestros y logros de los estudiantes. |

Cuadro 17

Categoría ordenadora: Mejores soportes para el preescolar y el primero para mejorar la calidad educativa

| Subcategoría | Acciones | Lo que se confirma |
|--|---|---------------------------|
| Acciones de movilización, financiación y evaluación de impactos. | <ul style="list-style-type: none"> Movilizar a las autoridades locales regionales y ministeriales, a los donantes, a las ONG internacionales y nacionales por el mejoramiento cualitativo de la educación, haciendo énfasis en la educación inicial y los primeros años de primaria y asegurando que estas iniciativas se incluyan en los planes y estrategias nacionales. Dar prioridad a la inversión para que haya rubros disponibles para los | |

| | | |
|---|--|--|
| <p>Asignación de maestros y formación de agentes educativos</p> | <p>primeros años de la primaria con el fin de garantizar clases más pequeñas, iniciativas de bienvenida y valoración de los nuevos estudiantes incluyendo ambientes pacíficos y amables.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Disminuir a través de apoyos el número de niños en extraedad, el fracaso y la repitencia para reducir el número de niños por clase. • Garantizar que los niños logren los objetivos curriculares a través de pruebas nacionales de evaluación. • Dar prioridad a la asignación de maestros experimentados y cálidos para los primeros grados. • Formar a los maestros sobre métodos de enseñanza, fortalecer el compromiso y las destrezas de los maestros a través de acciones formativas que tematizan cómo los niños pequeños aprenden a través de oportunidades de aprendizaje activo, fortalecer la lectura, la escritura, lo numérico y la solución de problemas, mayor énfasis en el desarrollo del lenguaje y las competencias de lectura como ejes transversales de las otras materias. Buscar que los formadores tengan experiencia de trabajo con niños. • Proveer entrenamiento especial para aquellos maestros que trabajan con niños que recién inician su experiencia escolar. • Proveer formación a los supervisores, rectores y maestros de otros grados. | <p>Se debe enfatizar la formación de formadores de educación infantil.</p> |
| <p>Desarrollo curricular</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Dar seguimiento efectivo y regular a los maestros en aula. • Dar continuidad al plan de estudios entre el preescolar y primaria organizando cada nivel en función de ciclos de desarrollo de los niños, enfatizar la continuidad de prácticas | |

| | |
|--|--|
| Recursos de apoyo | <p>adecuadas —didácticas— para potenciar el desarrollo en los primeros años.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dar atención al periodo de la transición a partir de planeación de actividades que piensen como totalidad el proceso. • Proveer a las instituciones educativas con más libros para que los niños lleven a casa que incluyan historias, poemas, canciones de su contexto sociocultural, utilización de materiales de reciclaje o de bajo costo y alto nivel de relevancia no solo textos para enseñar aprendizajes básicos. |
| Condiciones para fortalecer la continuidad entre los grados. | <ul style="list-style-type: none"> • Proveer a los niños de grado 1 y 2 con materiales de aprendizaje similares a aquellos utilizados en el preescolar adaptados al nivel de desarrollo de los niños. • Garantizar las condiciones para el desarrollo de trabajo permanente de los equipos de maestros. Se han de promover reuniones regulares de formación que convoquen a agentes educativos de preescolar y los maestros de 1 y 2 e inclusive los de 3 para concertar currículo, intercambiar prácticas pedagógicas y materiales. • Posibilitar el intercambio de experiencias entre maestros de los primeros grados, de aulas multigrado y multiedad. • Garantizar que haya una persona o un equipo responsable para monitorear todo el proceso de las transiciones. |

Cuadro 18***Categoría ordenadora: mejorar la información para tomar decisiones***

| Subcategoría | Acciones | Lo que se confirma |
|--|--|---------------------------|
| Acciones de mejoramiento de los sistemas de información. | <ul style="list-style-type: none">• Recolectar sistemáticamente información y hacer análisis sobre la deserción y la repitencia para cada grado y totales para primaria.• Garantizar que las evaluaciones periódicas sobre el proceso educativo consideren la perspectiva de todos los participantes de la comunidad educativa.• Asesorar a las instituciones educativas sobre el sentido de la relación entre estándares nacionales y la finalidad más amplia de lo educativo.• Fortalecer los procedimientos rutinarios de las instituciones educativas para la recolección y archivo de información cuantitativa y cualitativa.• Identificar su relevancia para los distintos públicos.• - Garantizar que la información cuantitativa y lo significativo de la cualitativa esté incluida en los informes nacionales e internacionales. | |

Cuadro 19
Categoría ordenadora: investigación

| Subcategoría | Acciones | Lo que se confirma |
|-------------------------------|--|--------------------|
| Exploraciones investigativas. | <ul style="list-style-type: none"> • Dar atención especial en la investigación evaluativa a los estudios longitudinales en lo que se refiere a impactos privilegiando las posibles relaciones de la educación de la primera infancia y la movilización social y la reducción de la pobreza. • Documentar cómo el trabajo con padres y comunidad en la educación de la primera infancia fortalece su capacidad de agencia en beneficio los niños. | |

En lo que respecta a lo emergente con respecto a directrices educativas para el manejo de las transiciones porque no se previó el trabajo con las expertas, permitió precisar:

- La concepción de primera infancia y su desarrollo han de ser el núcleo de convergencia para acciones sectoriales articuladas e integrales y para movilizar idearios culturales. Se plantea que la complejidad que ello implica debe trascender lo educativo.
- La falta de claridad que hay sobre la educación inicial exige su debate y reconceptualización con enfoques que privilegien la expresión corporal, la expresión de diferentes lenguajes y la educación artística y que orienten la construcción de un currículo de educación inicial.
- Debe repensarse el límite etario de corte para definir primera infancia como grupo poblacional con perspectiva de ciclo de vida, que permita pensar más integralmente el proceso y por consiguiente generar las condiciones para un actuar más articulado intersectorialmente.
- Se cuestiona la problematización que se hace sobre las transiciones cuando el cambio y la adaptabilidad a este es inherente al desarrollo humano.
- Es necesario trabajar con los maestros en formación y con los maestros en ejercicio para relativizar los imaginarios que ponen el énfasis en la preescolarización de la educación infantil. Adicionalmente se hace necesario trabajar esta presión con los mismos niños que demandan, en general, la formalización del preescolar.

- Se plantea la necesidad de dialogar con las editoriales cuyos libros de texto para el preescolar ponen el énfasis en la escolarización de este.
- Debe reflexionarse sobre las transiciones como un proceso en el que ha de garantizarse la continuidad y acentuarse el corte suave.

Es posible concluir que es relevante repensar las transiciones en el marco más amplio de los nexos entre educación inicial, el preescolar y la primaria. En el país ello implica concertaciones y arreglos interinstitucionales entre el Icbf, el Ministerio de Educación y otros sectores que permitan una política pública de primera infancia desde la gestación hasta los seis años, definir lineamientos para orientar la articulación entre las distintas modalidades de educación inicial y el sistema educativo formal para garantizar el acceso, la retención y la promoción de los niños a lo largo de los diferentes niveles educativos y con ello garantizar el derecho a una educación de calidad.

4.9 FORMULACIÓN DE PREGUNTAS QUE EMERGEN DEL TRABAJO DE CAMPO, ORIENTADORAS DE LAS REFLEXIONES SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DE SENTIDO SOBRE LAS TRANSICIONES

Del trabajo de campo y la documentación reseñada emergen interrogantes que exigen considerar el fenómeno de las transiciones que los niños hacen en su tránsito del hogar, al preescolar y de este al primero:

- Reconociendo las diferencias entre el preescolar y la primaria en torno a orientación pedagógica, rol del docente, rutinas de organización témporoespacial, materiales didácticos, el juego como estrategia de aprendizaje, las intenciones de cada uno de los grados, los retos que los niños tienen que enfrentar en materia de relaciones y regulación normativa, aprendizajes y lenguaje ¿cómo interpretar las transiciones para dar cuenta del complejo dinamismo entre continuidades y discontinuidades que deben acentuarse?
- Reconociendo las tensiones existentes entre los diferentes imaginarios que circulan sobre primera infancia ¿cómo interpretar las transiciones desde una dinámica que permita dilucidar las divergencias y convergencias de estos universos simbólicos diversos?
- Reconociendo los cambios económicos, el cambio de roles de los distintos géneros y lo que ello implica en la creciente demanda de institucionalización de la primera infancia para su cuidado y desarrollo en los que es posible identificar tensiones entre distintas expectativas entre actores sobre lo que se espera aprendan los niños en la educación inicial y el preescolar ¿cómo interpretar las transiciones desde un dinamismo que permita acercarse comprensivamente a lo convergente y lo divergente?

- Reconociendo las tensiones existentes entre las diferentes concepciones que circulan sobre educación inicial en las que es posible identificar aquellas que enfatizan solamente el cuidado o aquellas que acentúan el aprestamiento o aquellas que dan importancia a la preescolarización o aquellas que proponen que la educación inicial ha de integrar el cuidado y la potenciación del desarrollo ¿cómo interpretar las transiciones que den cuenta del dinamismo entre lo convergente y lo divergente?
- Reconociendo el incremento de sectores amplios de población que viven en condiciones de exclusión lo que tiene implicaciones de diferencias abismales de capital cultural para acceder, permanecer y promocionarse dentro del sistema educativo ¿cómo interpretar las transiciones que den cuenta del complejo proceso entre lo dominante y lo emergente?
- Reconociendo el dinamismo entre tradición y cambio que caracterizan las tensiones entre los imaginarios que circulan sobre la familia como cuidadora y protectora y la institución educativa como educadora y los nuevos planteamientos sobre la corresponsabilidad de la familia, el Estado y la sociedad civil para *educar* a la primera infancia en el marco de los derechos y responsabilidades ¿cómo interpretar las transiciones que den cuenta del dinamismo entre lo dominante y lo emergente?

CAPÍTULO 5

5.1 REFLEXIONES METODOLÓGICAS

La propuesta metodológica quedó expuesta en el capítulo respectivo en el que se especificó las fases, los instrumentos con el conjunto de preguntas para recoger lo trabajado en los talleres con los niños, el producto de los grupos focales de padres de familia, maestras y directivos docentes, y las entrevistas con expertas. Se precisó cada una de las categorías previas que se tendrían en cuenta al analizar lo recogido en el trabajo de campo.

En el trabajo de campo fueron necesarios ajustes para hacer más pertinente y ágil el proceso. A continuación se exponen los cambios que fue necesario hacer a fin de derivar lecciones aprendidas en él.

En los talleres con los niños se previó que, para identificar posibles dificultades, la pregunta que podría dirigir, en función de los intereses investigativos del proyecto, la producción de dibujos y narraciones al respecto, fuera: ¿qué fue lo más fácil y lo más difícil al entrar al grado que cursa?. La pregunta fue hecha tal cual a los niños de prejardín y primero. En el desarrollo del taller con prejardín se vio con claridad que para los niños la formulación resultó muy abstracta. Fue necesario el apoyo de la profesora quien les contó un cuento sobre dos niños que prepararon con sus padres el primer día de colegio haciendo referencias concretas a los uniformes, a la maleta, a la lonchera y a los útiles escolares. En el cuento, haciendo alusión a rutinas cotidianas para estar listo para ir al colegio, llegó el día en el cual los niños debían ir a la escuela. Cuando se llegó a ese punto de la narración, se abrió la pregunta especificando qué estarían pensando y sintiendo esos niños frente al primer día de colegio. En el grado primero, la formulación de la pregunta fue comprendida y los niños pudieron responderla.

Sin embargo, es necesario repensar cómo formular la pregunta para que resulte pertinente y comprensiva para los niños. De hecho la instrucción en ambos casos era compleja porque se hacían dos preguntas a la vez: lo más fácil y lo más difícil. Los niños respondieron lo que es importante para ellos y tal vez habría que formularla en esos términos. Las categorías propuestas para leer los resultados hacen referencia a procesos que resultan muy abstractos y las respuestas de los niños se enfocan en referentes concretos de espacio, tiempo, amiguitos, vínculo con la profesora y objetos escolares. En cuanto a lecciones aprendidas sería deseable que la referencia a procesos se objetivara en términos de referentes concretos que los niños experimentan en su cotidianidad escolar.

La propuesta puesta en operación para referenciar los aprendizajes para aprender a aprender no fue posible desarrollarla a cabalidad con los directivos

docentes y con los padres de familia. Con los primeros porque no tienen experiencia directa en el aula con los niños de los grados de prejardín y primero. No obstante esta objeción, los directivos docentes revisaron la lista y estuvieron de acuerdo que en general la orientación del proceso educativo del colegio propende por estos aprendizajes con los estudiantes. Con los padres porque la formulación de categorías e indicadores observables resultaba muy abstracta. Adicionalmente, porque fue necesario ajustar el tiempo de trabajo del grupo focal a la disponibilidad que tenían los padres ya que la mayoría trabaja. Pensando en ello, la pregunta demandó un replanteamiento y fue más fácil la comunicación con ellos en torno a cómo ha incidido la escolaridad en sus hijos.

Adicionalmente se propuso analizar los informes de los cuatro niños de prejardín y primero desde dos perspectivas: la lista de chequeo que pone en operación la capacidad de aprender a aprender y las problemáticas referenciadas con relación a las relaciones sociales y regulación normativa, el aprendizaje y el lenguaje. Sin embargo, al revisar los informes de los niños se observó que estos están estructurados con una lógica diferente a la propuesta para hacer el análisis. La lógica de los informes de los niños de prejardín hace referencia a logros y dificultades en el proceso referido a dimensiones del desarrollo y a recomendaciones para los padres a fin de apoyar a sus hijos en el proceso de desarrollo y el aprendizaje de contenidos académicos. La lógica de los informes de primero está centrada en los logros y las dificultades en su desempeño en las áreas con referencias a los apoyos y compromisos de los padres para facilitar el proceso a sus hijos. La lección aprendida de esto es que son necesarios esfuerzos para objetivar el desarrollo de procesos en cuanto a contenidos de las áreas.

Como lección aprendida, la lista de chequeo sobre la capacidad de aprender a aprender ha de tener una escala no dicotómica de si o no para ponderar desde las categorías e indicadores la incidencia del proceso educativo en los niños. La escala debe posibilitar cualitativamente la ponderación del proceso. En este sentido, serían deseables referentes como si comprende, si aplica, si logra comunicar cada uno de los indicadores y valoraciones como deficiente, medio y excelente que den más cuenta del proceso de las conquistas que sus resultados.

Se tenía previsto que tanto directivos docentes como maestras y padres llenaran el formulario sobre si tienen en cuenta las condiciones del niño, de la familia, y de la escuela para prepararse para apoyar al niño en sus transiciones. En el proceso fue necesario reflexionar que estas condiciones son relevantes desde el punto de vista de las maestras quienes, con base en ellas, son quienes tienen elementos de juicio tanto del aula como del conjunto de la institución educativa para responder si orientan el proceso educativo y pedagógico con base en ellas.

En lo relativo al trabajo con las expertas fue necesario omitir la pregunta por las recomendaciones de las acciones que podrían formularse de articulación de la gestión directiva, administrativa, pedagógica y comunitaria, primero por la

disponibilidad de tiempo que las expertas tenían para la entrevista y porque su ubicación laboral no está propiamente situada en el contexto de la institución educativa. Adicionalmente, porque la pregunta era reiterativa en el contexto de la entrevista pues de hecho se indagó por las acciones que recomendarían sobre articulación horizontal y vertical y por las recomendaciones que harían respecto a directrices educativas para manejar las transiciones a fin de mejorar la retención y promoción de los niños en la escuela.

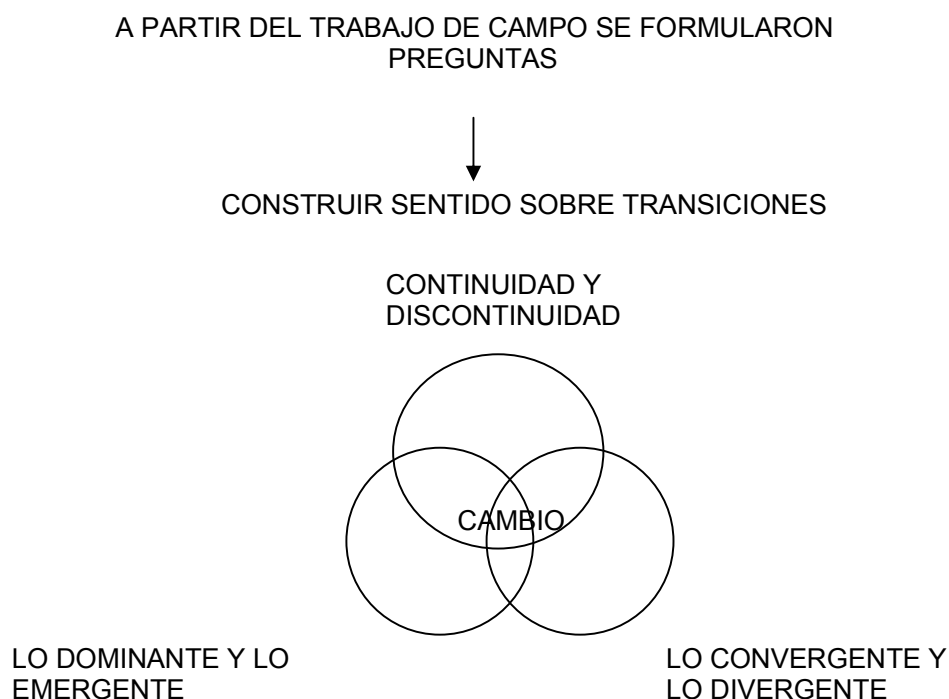
CAPÍTULO 6

6.1 REFLEXIONES SOBRE TRANSICIONES

Sobre la base del trabajo de campo se formularon una serie de preguntas que, con el propósito de construir conocimiento, llevan a reflexionar acerca del fenómeno de las transiciones. Este capítulo expone las reflexiones que al respecto se hacen sobre las transiciones.

La lógica discursiva de este capítulo plantea cómo el fenómeno de las transiciones está atravesado por las tensiones entre la continuidad y la discontinuidad, lo convergente y lo divergente y por lo dominante de la cultura y lo emergente como posibilidad humana de construir nuevas subjetividades.

Gráfico 9 **Estructura organizativa del capítulo**



6.2 LA CONTINUIDAD Y LA DISCONTINUIDAD

Las transiciones en sentido amplio, para cualquier etapa de la vida del ser humano, son cruciales porque de la forma en que ellas se enfrenten posibilitaran procesos de mayor integración, que fortalecen el despliegue de las fuerzas vitales para asumir los nuevos retos, o pueden ser experimentadas de manera conflictiva y debilitar al individuo para continuar el camino de la vida. En la primera infancia las transiciones vividas al iniciar la escolaridad, son uno de los cambios más importantes que experimenta el niño. Hay evidencia investigativa que soporta que el éxito en la transición tanto socioafectiva como intelectual conlleva a mayores logros y una mejor adaptación a las demandas de la escolaridad. La forma en que se desarrollen las transiciones afectará en el largo plazo el éxito de experiencias subsecuentes (Fabian. y Dunlop, 2006).

Si bien las transiciones representan un cambio fundamental en la vida de niños, la investigación lleva a preguntarse cómo ha de interpretarse ese cambio. En la literatura, que al respecto es posible identificar, hay un énfasis en la necesidad de que el cambio, para facilitar las transiciones, garantice la continuidad de las experiencias: hogar, preescolar y de este a primer grado (Kagan, Carroll, Comer, y Scott-Little, 2006). Se afirma que si los niños experimentan continuidad en su aprendizaje durante sus transiciones, ello tendrá como resultado menos dificultades en las etapas avanzadas de la escolaridad. Diversos países, con el fin de garantizar la continuidad, han promovido estrategias creando currículos nacionales con objetivos para las áreas de escritura, lenguaje, matemáticas, ciencias y educación física (Neuman, 2005). Se afirma que alinear objetivos a través de las diferentes fases educativas puede promover la continuidad en el aprendizaje de los niños. El trabajo de campo realizado en la institución educativa es evidencia que permite afirmar la importancia de un proceso secuencial y escalonado que garantice la continuidad y por ende facilite las transiciones hacia la escolarización.

Se piensa que el éxito en las transiciones depende de la continuidad garantizada por un trabajo articulado tanto horizontal como vertical. Desde el punto de vista de la articulación horizontal es necesario el trabajo escuela-familia y escuela-instituciones presentes en el territorio. Desde la perspectiva de la articulación vertical es imperativo garantizar la continuidad pedagógica entre los diferentes grados. En este sentido, la experiencia demuestra que crear las condiciones para que los maestros de los diversos grados hagan trabajo colaborativo parece ser la mejor estrategia. Compartir enfoques y la comprensión de los procesos de desarrollo de los niños en sus trayectorias de cambio de un grado a otro permite a los maestros construir prácticas comunes que garantizan la continuidad. Aun más se plantea que siendo las transiciones un momento clave del desarrollo es importante alinear estándares que atraviesen la educación inicial y la primaria para promover continuidad en el aprendizaje de los niños (Neuman, 2005; Kagan, Carroll, Comer y Scott-Little, 2006).

Solo secundariamente se encuentran referencias sobre el cambio como discontinuidad en el proceso. Haciendo inferencias se puede afirmar que en la literatura que se rastreó al respecto se plantea que la discontinuidad es una de las causas de la desadaptación escolar. Las cifras de repitencia y deserción tanto nacionales (Perfetti, 2003; Plan Sectorial, 2006-2010; SED 2005) como internacionales (Arnold, Barlett, Gowvani, y Merali, 2006) en primero de primaria, exigen comprender el fenómeno de las transiciones en parte porque las diferencias entre el preescolar y la primaria en torno a la orientación pedagógica, el rol del docente, las rutinas de organización temporoespacial, los materiales didácticos, el juego como estrategia de aprendizaje y las intenciones de cada uno de los grados evidencian esa discontinuidad (MEN, 2002; Zabalza, 1993). Además se debe tener en cuenta que son diversos los retos que los niños tienen que enfrentar en materia de relaciones y regulación normativa, aprendizajes y lenguaje (Acosta, s. f., quien cita Myers 1997) y como se puso en evidencia en el trabajo de campo, son distintas las dificultades que los niños encaran al transitar del hogar al preescolar y de este a primero. Sin embargo, el proceso de documentación y el trabajo de campo permiten afirmar que la transición implica comprender que el cambio exige tanto continuidad como discontinuidad.

Si bien hay que garantizar la continuidad con unos mínimos fundamentales, es necesario también marcar la discontinuidad en función de impulsar procesos más complejos de desarrollo humano. Las posturas de corte antropológico que plantean la transición como un ritual de paso, son evidencias que aportan elementos sobre cómo abocar y resignificar esta discontinuidad. Acentuarla en el proceso exige resignificarla a la luz de los significados que hoy esta transición tiene en el mundo contemporáneo: crecer y desarrollarse en el despliegue de posibilidades de lo humano (Meyerhoff, 2006). Desde el punto de vista de aprender a aprender, en lo relativo a competencias para afirmar autoconcepto, conquistar autocontrol, ganar competencia para comunicarse, construir sociabilidad y desarrollar trabajos cooperados, afianzar la iniciativa y la curiosidad, fortalecer la participación y la persistencia, potenciar el razonamiento y la solución de problemas (Head Start, s. f., 1), la transición implica retos para el niño que desafían sus posibilidades de crecimiento y desarrollo al asumir el nuevo rol de estudiante.

Adicionalmente, la discontinuidad en las transiciones implica no solo cambio para el niño al iniciar la nueva experiencia educativa si no que, como se sostiene en el aparte en el que se plantean los retos en las transiciones (Bredekamp, Dighe, Egertson, y Tynette, et al., s. f.; Myers, 1993) y lo recogido en el trabajo de campo, el cambio moviliza a todos los actores educativos: a la familia, a las maestras y a las instituciones educativas. El cambio para los padres de familia implica movilización de su rol. Por una parte, supone el gozo de ver a su hijo crecer y enfrentar exitosamente nuevas situaciones, pero por otro implica preocupación por la adaptación al cambio. La relación con su hijo cambia y este cambio está signado por la exigencia de una mayor independencia en las

relaciones sociales que demanda la nueva experiencia, los temas de conversación se transforman, ahora otras cosas enriquecen el diálogo con nuevas significaciones, se exige mayor autonomía para enfrentar los retos de las tareas escolares, mayor responsabilidad en el cuidado de sus objetos personales, se amplía el universo de relaciones con sus pares de grupo.

Al recibir nuevos grupos los maestros también se movilizan. El cambio implica cerrar vínculos donde se han establecido lazos afectivos, confiar en que la experiencia educativa orientada por el docente sea lo suficientemente positiva para facilitar la adaptación activa de los pequeños. Por otra parte, recibir el nuevo grupo entraña expectativas, valoración de las propias fuerzas para sortear nuevas situaciones, la firme convicción de poder orientar la experiencia que comienza en consecuencia con lo vivido en etapas anteriores y de manera pertinente con los contextos socioculturales cambiantes de los niños (Bredekamp, Dighe, Egertson y Tynette, et al. s. f.).

En cuanto a las instituciones educativas, recibir nuevos grupos de niños que provienen de hogares culturalmente diferentes y promover alumnos del grado de preescolar al primero exigen prepararse, para responder a las demandas y necesidades cambiantes de los niños y sus familias con flexibilidad y pertinencia sociocultural (Myers, 1993; Nimnicht, Johnson y Jonson, 1987).

Lo anterior permite afirmar que es necesario garantizar tanto la continuidad como acentuar la discontinuidad para todos los implicados en el proceso: niños, padres de familia, maestros e instituciones educativas, a fin de responder de manera más significativa a la complejidad del fenómeno de las transiciones.

En este contexto la evidencia reseñada y el trabajo de campo reafirman la idea que sostiene que tanto los niños como los padres de familia, los docentes y las instituciones han de superar la idea de que son los niños quienes deben adaptarse a la escuela y comprender que todos los actores educativos han de prepararse para afrontar el cambio (Myers, 1993). Ello que implica garantizar continuidades pero también acentuar la diferencia para facilitar las transiciones de los niños a fin de que la experiencia del cambio se convierta en exitosa, lo que reforzaría el elemento de inclusión de la escuela.

Desde esta perspectiva, se plantea que hay que marcar la diferencia tanto como es necesario garantizar las continuidades en el proceso. En este sentido los aspectos claves a los que hay que darles continuidad son: garantizar condiciones nutricionales y de salud adecuadas, promover relaciones afectivas cercanas de reconocimiento a las posibilidades de despliegue de desarrollo del niño, al juego como posibilidad de recrear lúdicamente el mundo, al aprender a aprender como proceso de construcción de nuevas conquistas y fortalecer las relaciones sociales entre pares como redes de apoyo y de despliegue de posibilidades de crecimiento y desarrollo. Se han de explicitar para el niño y sus familias las nuevas exigencias

que cada contexto educativo demanda dando oportunidades de negociar con ellas y encontrarles sentido según su experiencia vital.

Ahora para garantizar el cambio que acentué tanto las continuidades como las discontinuidades el proceso exige actuaciones articuladas tanto verticales como horizontales. Aun cuando el proyecto investigativo se focalizó en la articulación vertical entre preescolar y primero es importante repensar esta articulación en el contexto más amplio de las continuidades y discontinuidades entre la educación inicial y la escolaridad formal.

En la documentación reseñada y en el trabajo de campo se argumenta cómo la articulación vertical de la educación inicial, el preescolar, la primaria y la secundaria para facilitar las transiciones, es condición prioritaria para mejorar la capacidad de retención de los sistemas educativos y con ello la calidad de la educación. Hay evidencia sobre la importancia de la educación inicial para lograr efectos positivos sobre rendimiento escolar y para la vida (Arnold, Barlett, Gowvani y Merali, 2006). En lo que respecta al impacto que tienen los programas de educación inicial existen numerosos estudios que dan cuenta de su importancia. En este sentido, los estudios longitudinales aportan evidencia para demostrar el impacto positivo de la educación inicial no solo en la vida escolar sino en el ámbito social y laboral. Desde esta perspectiva, la tendencia más generalizada es a evaluar los logros de los niños que han cursado distintos programas de educación inicial y los que no, para comparar diferencias (Arnold, Barlett, Gowvani y Merali, 2006). Por ello, es necesario repensar investigativamente las articulaciones entre la educación inicial, el preescolar y el primero a fin de garantizar tanto las continuidades como acentuar las discontinuidades.

En lo que respecta a la articulación vertical entre preescolar y primero son reconocidas las diferencias entre estos niveles. La búsqueda de sentido para garantizar la continuidad y acentuar la discontinuidad ha de llevar a cada nivel a una delimitación renovada de su identidad que, en el horizonte común de potenciar el desarrollo integral de los niños, permita establecer con más claridad las conquistas que son necesarias para aprender a aprender para la vida y que son exigibles en cada nivel y definir intencionalmente los nexos de continuidad que faciliten las transiciones.

En lo que tiene que ver con articulación horizontal existe evidencia investigativa y el trabajo de campo mostró el efecto sinérgico sobre el rendimiento escolar de niños, que tiene el trabajo concertado de familia y escuela. Experiencias en numerosos países demuestran la decisiva influencia de la participación en los procesos educativos de los padres y de la comunidad en los logros de desempeño de los niños y en la sostenibilidad de los estos en el tiempo (Kotliarenco, Fuentes, y Zavala, s. f.; Mc Donald, 1999; Quero, 2000; Young, 2004, Myers, 1993; Corrales, 1999; Banco Mundial, 2001; Cinde, 2001).

6.3 LO CONVERGENTE Y LO DIVERGENTE

Uno de los factores significativos que incide en el fracaso escolar es cuando hay un choque cultural entre el ambiente escolar y el hogar (Peralta y Fujimoto-Gómez, 1998). De acuerdo con Fabian y Dunlop (2006) a mayores diferencias entre la cultura familiar, la cultura institucional de los programas de educación inicial y la institución educativa mayores serán los retos que los niños enfrenten.

Reconociendo los cambios económicos, el cambio de roles de los distintos géneros y lo que ello implica en la creciente demanda de institucionalización de la primera infancia para su cuidado y desarrollo, es posible identificar en este escenario de cambios, tensiones entre las distintas expectativas de lo que esperan los niños, los padres, las jardineras y los maestros frente a la educación inicial, al preescolar y a la primaria (De Sierra s. f.; Méndez, s. f. quien cita a Docket y Perry 2001; Fabian y Dunlop, 2006 quienes citan a Perry, Dockett y Tracey's 1999). El trabajo de campo puso en evidencia las tensiones existentes entre los diferentes imaginarios que circulan sobre primera infancia. Es posible identificar diferentes concepciones que circulan sobre educación inicial: aquellas que enfatizan solamente el cuidado, aquellas que acentúan el aprestamiento, aquellas que dan importancia a la preescolarización, aquellas que proponen que la educación inicial ha de integrar el cuidado y la potenciación del desarrollo. De acuerdo con Acosta (s. f.) quien cita a Myers (1997) son diferentes los retos que en materia de relaciones sociales y regulación normativa, aprendizaje y lenguaje, tiene que enfrentar el niño ante el cambio que exigen las transiciones. Es posible afirmar que tanto las familias, con sus tradiciones y contextos culturales, como las instituciones educativas, tienen diversos énfasis que acentúan y retroalimentan el despliegue de las potencialidades de desarrollo de los niños considerando sus talentos y diferencias individuales aun a pesar de que teóricamente el supuesto de base sea el desarrollo integral.

Estos choques culturales en el proceso de transición son definitivos y exigen reflexionar sobre su interpretación. Siguiendo a Bronfenbrenner U. (1987), el paso del hogar a la institución educativa es una transición ecológica. En esta, el niño vive dos o más ambientes que están influenciados a su vez por contextos del orden intermedio, general y macrosistémico entre los cuales es posible identificar tanto convergencias como divergencias al darse el encuentro entre universos culturales diversos (Myers, 1993; Berger y Luckmann, 2003). Es claro que todos los actores experimentan, con las transiciones que viven los niños, movilizaciones vitales y es indudable que cuando convergen las formas de sentir, valorar pensar y actuar de los distintos actores portadores de universos culturales, se logran sinergias invaluable que facilitan las transiciones de los niños. Convergencia no significa homogeneización, por el contrario, implica reconocimiento de la diferencia y acuerdo en lo fundamental. Las dificultades se dan cuando es marcada la divergencia ente los contextos familiar y escolar y cuando las orientaciones de la experiencia marcan un abismo entre el preescolar y el primero. La pregunta es

cómo interpretar esta divergencia y cómo hacerle frente. Esta genera desequilibrios que requieren para ser superados comprensiones más totalizantes y complejas que permitan resignificar las oposiciones como complementariedades desde aproximaciones que, en una mayor densidad interpretativa, permitan acercamientos más comprensivos y holísticos. Las diferencias entonces, son vistas como riqueza y es posible el movimiento hacia acercamientos que permitan concertar acuerdos mínimos, en lo fundamental, para facilitar las transiciones.

6.4 LO DOMINANTE Y LO EMERGENTE

En el contexto educativo la escuela como mediadora de procesos culturales afianza tanto dinámicas reproductoras como transformadoras. La institución educativa cumple una función valiosa de reproducción de lo sociocultural. Pero también tiene la función de recrearlo y crear nuevas posibilidades. En sociedades como las nuestras, en las cuales las condiciones de exclusión son tan marcadas, las instituciones educativas, que propenden por procesos de mejoramiento de la calidad, ofrecen oportunidades de inclusión que hacen una importante diferencia. Niños y sus familias de contextos vulnerables pueden encontrar en la institución educativa un polo de desarrollo que impulse sus posibilidades para incorporarse activamente en las sociedades denominadas del conocimiento y la información y empoderarse para participar activamente en el sistema democrático siempre y cuando se trabaje comprensivamente la divergencia de universos simbólicos que implica el choque de culturas diversas.

En este orden de ideas es ineludible la discusión sobre las tensiones entre cultura dominante y legitimidad de lo emergente estrechamente ligado con la dinámica del poder. Aquí es importante hacerse la pregunta por la dimensión reproductora de la institución educativa que afirma lo dominante ligado a la dinámica del poder y en este marco, cómo abordar y dar legitimidad a lo emergente signado por las historias particulares de los sujetos y sus contextos culturales. Y, finalmente, cómo esta tensión entre lo dominante y lo emergente atraviesa el sentido de la dinámica de las transiciones.

Reproducción y cambio son las tensiones en las que se debate lo educativo. Al referirse a lo reproductivo sin lugar a dudas se está haciendo referencia a la reproducción de las conquistas que históricamente ha logrado la humanidad como horizonte de despliegue de lo humano y que a través de los tiempos se han convertido en lo dominante. Es, desde esta cultura de lo dominante en lo que tiene que ver con formas de sentir, valorar, pensar y actuar, que las nuevas generaciones son impulsadas. La institución educativa tiene no solo la misión de recrear lo dominante en función de socializar las nuevas generaciones sino de ejercer una vigilancia crítica que permita ponderar reflexivamente qué de la tradición tiene vigencia y qué ha caducado en función del dinamismo cambiante y de mayor complicación propia de la cultura. Es en este punto que las transiciones que experimenta el niño adquieren su punto crítico de complejidad.

Hoy el incremento de sectores amplios de población en condiciones de exclusión que implican diferencias abismales de capital cultural para acceder, permanecer y promocionarse dentro del sistema educativo; exige repensar la relación dialéctica entre lo dominante y lo emergente. Niños cuyos contextos de socialización están cercanos a la cultura escolar suelen hacer más fácilmente el tránsito y participan activamente de las propuestas que la institución educativa les ofrece. Pero si los contextos de socialización sociocultural de sus familias son distantes a los de la escuela, las transiciones pueden resultar muy conflictivas y difíciles. En contextos de población vulnerable este fenómeno adquiere matices de mayor complejidad. Por ello, se debe poner especial cuidado en la importancia de garantizar la continuidad de los contextos de socialización familiar y escolar y trabajar en la discontinuidad que supone la transición de un contexto a otro a fin de enriquecer horizontes de sentido.

Con respecto a lo emergente se hace referencia a aquellas formas de sentir, valorar, pensar y actuar diferentes a lo que afirma lo dominante pero que también son posibilidades legítimas de despliegue de lo humano y a aquellas que hoy son necesarias para sobrevivir y desarrollarse en el mundo contemporáneo. Son expresiones que en el orden de lo creativo y constructivo abren mundos posibles a lo humano en el marco de la multidimensionalidad y la complejidad (Morin, 1999). En países como el nuestro de diversidad de culturas que se solapan unas con otras en el complejo dinamismo de construcción cultural, el reconocimiento de los contextos socioculturales de los niños para afirmar aprendizajes significativos es una práctica que ha de fortalecerse más intencionalmente. Si no se reconocen esos saberes que traen los niños de sus contextos familiares se absolutiza la afirmación de la cultura dominante haciendo del proceso de transición un fenómeno más complejo para los niños. Para ejemplificar el tema, si las instituciones educativas siguen afirmando la inteligencia lógico-matemática y la lingüística en las prácticas pedagógicas a través de las cuales se tramita el conocimiento desestimando las otras inteligencias —corporal, musical, espacial, naturalista, interpersonal e intrapersonal— los talentos de los niños no encuentran posibilidad de despliegue en el espacio escolar y la transición se hace más difícil (Gardner, 1985).

En lo relativo a lo emergente se hace adicionalmente referencia a aquellas conquistas que demanda el mundo contemporáneo. En este horizonte a continuación se exponen algunas ideas, como ejemplos, que podrían aportar a identificar lo emergente en torno a las dimensiones de desarrollo de la capacidad de aprender a aprender que se tuvo como punto de partida para el proceso investigativo. Las ideas que se sugieren son referentes y habría que repensarlas para identificar cómo volcarlas en indicadores y qué de ellas sería lo deseable para niños en etapas tempranas del desarrollo.

Desde lo afectivo, adicionalmente a los indicadores que se especifican para la capacidad de conquistar autocontrol, es necesario considerar la interiorización de los objetos amorosos, la diferenciación e individuación en el espíritu de la ética del cuidado, la apertura y cierre y el reciclar emociones.

Socialmente en lo que se refiere a construir sociabilidad y construir trabajos cooperados adicionalmente a los indicadores especificados valdría la pena repensar como ejemplos de lo emergente, que ha de ganar legitimidad, la apertura para integrar perspectivas en lecturas de mayor complejidad, capacidad de negociación, capacidad para sortear dialógicamente el conflicto, capacidad para ganar y perder, capacidad para hacer sinergias, capacidad para argumentar y contrargumentar, capacidad para relativizar la propia perspectiva, la capacidad para diferenciarse y para ponerse en el lugar del otro.

Desde el punto de vista de lo comunicativo, además de los indicadores que se especifican para escuchar y entender y hablar y comunicarse como ejemplos, han de reconocerse legítimas otras expresiones del lenguaje como lo corporal, la fuerza de la imagen simbólica y las diversas narrativas que sobre la palabra recrean el mundo.

En relación con lo cognitivo en lo que se refiere a afianzar la iniciativa y la curiosidad, fortalecer la participación y la persistencia, potenciar el razonamiento y la solución de problemas, es necesario no solo seguir fortaleciendo el pensamiento lógico-matemático sino, como ejemplos, ampliar las posibilidades para el despliegue de lo analógico, la capacidad para vincular lo abstracto y lo concreto, lo holístico y relacional, sopesar lo relativo y transitorio, la apertura a la incertidumbre, el reconocimiento de la diversidad de perspectivas porque se comprende la multidimensionalidad de los fenómenos, la unidad en la diversidad y lo complejo de los fenómenos enriqueciéndolos con perspectivas individuales, del entorno y de ambientes más amplios.

La institución escolar como escenario social de reproducción y cambio es un contexto que al igual que la cultura posee un dinamismo impresionante. En la institución educativa convergen actores con diferentes perspectivas sobre el mundo sociocultural y natural que se unen para tramitar a través de relaciones sociales el encuentro de saberes y conocimientos. Actores diversos, relaciones plurales, saberes y conocimientos son los tres elementos claves de la institución educativa. Es en este escenario plural que el niño inicia su experiencia educativa trayendo consigo un universo de saberes y prácticas con las cuales enfrenta la transición.

En materia de actores son diversos los agentes de la comunidad educativa. Diversos en el sentido de historias de vida, género, generaciones, mundos culturales, y tradiciones de reflexión disciplinar. Diversidades que enriquecen los horizontes de sentido de lo educativo pero que a su vez lo complejizan. El

reconocimiento de esta pluralidad pone en primer plano la necesidad de la negociación (Rey, 1992) como principio de convivencia y es crucial en la dinámica del proceso de las transiciones.

Es la negociación de visiones de mundo, de interpretaciones, lo que dinamiza el espacio polisémico que caracteriza lo escolar. Negociar supone el reconocimiento de que el otro —el niño— trae consigo su bagaje intelectual, emocional y sociocultural, que le sirve como base para reconocer e interpretar otros nuevos a la luz de los contextos desde los cuales el suyo se signa (Herrera, 2007). Es en este ciclo hermenéutico que es posible la negociación de significaciones, clave fundamental en el proceso de las transiciones. Es en el reconocimiento del proceso educativo como negociación de significaciones que es posible desplegar la fuerza del razonar como proceso abierto de ampliación de horizontes. Este proceso pone entonces el cómo se dirime la diferencia en el contexto de la dinámica del poder en primer plano y da elementos para interpretar cómo se negocia la diferencia en el marco de las transiciones.

La institución educativa contemporánea ha de abrir espacios, que en el reconocimiento de la pluralidad y la diversidad, permitan el reconocimiento de lo emergente de los contextos socioculturales de los niños y con ello, los nuevos signos de los tiempos. Es en el reconocimiento de la fuerza de vida que traen las nuevas generaciones, que el diálogo con la tradición puede develarse autocríticamente y posicionarse como posibilidad de lo humano. Es en esta dinámica donde el poder desempeña un papel capital.

El poder sin lugar a dudas se ha ejercido de manera autoritaria y son conocidas sus consecuencias: sumisión, heteronomía o rebeldía acrítica. Los signos de los tiempos demandan un ejercicio democrático del poder. Un ejercicio que permita el diálogo de perspectivas y el reconocimiento de lo diverso como posibilidad de riqueza. Como institución educativa la escuela en el marco de la nueva reglamentación viene haciendo procesos muy complejos de desplazamiento de la educación transmisionista y autoritaria a ejercicios de poder más democráticos y constructivistas (MEN, 2002). Es en este nuevo escenario que la dinámica de negociación de significaciones y el reconocimiento de la diferencia resulta crucial para comprender el fenómeno de las transiciones que los niños experimentan al iniciar la escolaridad y al pasar del preescolar al primero. El niño reconocido como sujeto de derecho y de responsabilidades, a su nivel, puede empoderarse y participar activamente del proceso educativo.

El reconocimiento de la diferencia en la legitimidad que ella encarna es posibilidad de riqueza, siempre y cuando la praxis educativa posibilite la negociación. No es la negación del otro desde prácticas autoritarias lo que posibilita la negociación. En el ciclo hermenéutico descrito es posible el empoderamiento, de los distintos actores implicados en la relación pedagógica, cuando la diferencia moviliza los pretextos en la confrontación de los textos

signados por los contextos. La diferencia es riqueza cuando quien negocia es capaz de incorporarla razonadamente sin negar su historia, sino que es desde ella que se moviliza para incorporar o no la diferencia de perspectiva que el otro plantea para enriquecer horizontes de comprensión.

La diferencia así incorporada como riqueza amplía horizontes en vez de negarlos. Posibilita procesos de integración más complejos y fortalece procesos respetuosos y tolerantes frente al otro. Esta es una forma distinta y constructiva de manejar la diferencia. Una alternativa frente al conflicto que supone la confrontación con la diferencia de perspectivas de comprensión, de intereses y de posturas valorativas. Es una salida a la alternativa de uso del poder que engancha la dinámica del autoritarismo que en la tensión de poderes solo afirma lo dominante y niega al otro distinto. No es en la eliminación del contrario que se supera la diferencia dignamente. Es en el trabajo cooperado donde la diferencia, el reconocimiento de lo diverso como riqueza amplían horizontes para posicionarse en el mundo.

Enriquecer las posibilidades de simbolización y la capacidad de autorregulación afectiva sirve a los niños para encontrar en el lenguaje y la posibilidad del recurso dialógico, salidas a la negociación de la diferencia en el contexto de la convivencia con otros. Es en el encuentro de saberes y de prácticas que es posible la recreación de la tradición en diálogo con lo emergente.

Asimismo, es en el enriquecimiento de universos simbólicos diversos donde se amplían las posibilidades de comprensión de sí mismo, de los otros y del mundo. La escuela como espacio de horizontes de comprensión inicia al niño en marcos interpretativos del mundo sociocultural. En esta apertura el nuevo escolar se apropia de tradiciones de reflexión que son valiosas para posicionarse comprensivamente frente a sí mismo, en la convivencia con otros y frente al mundo, a la vez que se afirma creativamente sobre lo nuevo. Lo emergente gana legitimidad si el espacio es democrático y admite lo plural como principio de vida. Solo así es posible que se amplíen escenarios para ser, valorar, estar y hacer para sentir y disenter.

Un espacio democrático comprendido de esta manera resignifica el control social mediante la concertación normativa que posibilita procesos constructivos de autorregulación. El escenario de lo institucional es entonces espacio para desplegar esfuerzos individuales y colectivos para ser, valorar, pensar y hacer. Nuevas ciudadanías, el reconocimiento de minorías, la lucha por ampliar espacios de participación ciudadana, ganan cada vez más fuerza. Esto como movimiento histórico hace factible deconstruir idealizaciones y ampliar posibilidades de ser, valorar, pensar y hacer en la búsqueda de construir opciones que reconozcan y legitimen la diferencia.

La crítica posmoderna frente a la racionalidad imperante, a los autoritarismos,

a las inequidades viene abriendo espacios para lo emergente, en los que las nuevas expresiones de lo diverso ganan a través de su posicionamiento legitimidad y reconocimiento. Culturalmente lo que hoy gana legitimidad es el reconocimiento del niño como sujeto de derechos, a través de lo cual es importante que aprenda a negociar la diferencia en el contexto de sus derechos y responsabilidades. La reivindicación de estas nuevas ciudadanías son expresiones de que pueden existir otros caminos y enfrentar la exclusión que ha negado mediante la cultura dominante esas posibilidades.

La descolocación de absolutos y la apertura a la pluralidad cuestiona la soberbia de verdades absolutas y categóricas. Las nuevas generaciones socializadas en el legado cultural están abriendo nuevas posibilidades de recrear el mundo paradas sobre el acumulado histórico con posibilidades de visibilizar su voz. Hoy se están viviendo con más fuerza la incertidumbre y las relativas y transitorias certezas sobre los referentes conquistados. Este despliegue de posibilidades de lo humano se da a través de procesos de equilibrio y desequilibrio entre las tensiones de la continuidad y la discontinuidad entre lo convergente y lo divergente y entre lo dominante y lo emergente. Se avanza y se retrocede de igual manera hacia ordenes relativos de mayor complejidad a través de procesos de equilibrio móvil donde la postura vital frente al mundo implica fuerza para construir horizontes y fuerza para abandonarlos cuando estos son insuficientes frente a la dinámica cambiante de la vida.

El cambio paradigmático que está exigiendo la corresponsabilidad de la familia, el Estado y la sociedad civil en la educación de la primera infancia en el marco de los derechos y responsabilidades que entra en tensión con las dinámicas socioculturales que afirman la familia como cuidadora y protectora y la institución como educadora, exige enriquecer el sentido de lo educativo. Enriquecerlo implica que los distintos actores asuman su rol educativo afirmando aquello del legado histórico que como tejido simbólico sostiene prácticas socioculturales y que cimentan la construcción para dialogar con lo emergente lo que posibilita la apertura a mundos posibles.

Es por todo lo referenciado que los niños, las familias, las instituciones educativas y las comunidades, las instituciones presentes en el territorio y las directivas ministeriales han de reflexionar autocríticamente sobre la importancia de las transiciones en el marco complejo de las continuidades y discontinuidades, las convergencias y las divergencias y lo dominante y lo emergente.

CAPÍTULO 7

7.1 REFLEXIONES FINALES Y ALGUNAS IMPLICACIONES

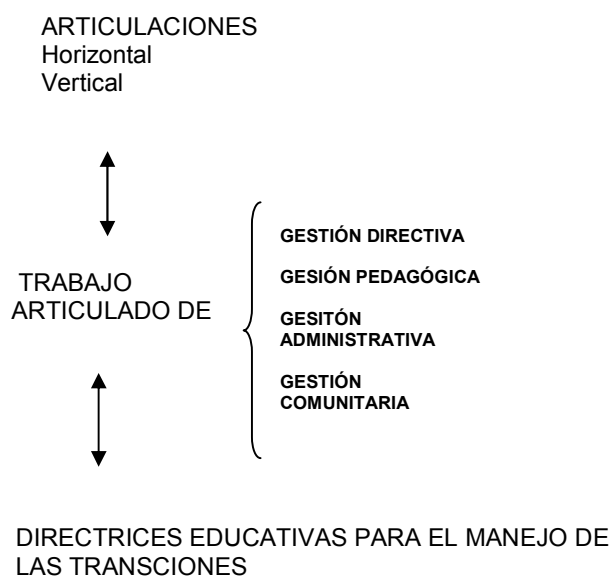
Se puede afirmar que el aporte específico en cuanto a construcción de conocimiento sobre transiciones y articulación de esta investigación, en el contexto del modelo articulado de preescolar y primero y las directrices ministeriales y distintas referencias normativas que lo preceden y lo siguen históricamente, es entonces la reflexión sobre las transiciones como proceso complejo que supone tensiones entre continuidades y discontinuidades, convergencias y divergencias y dominancias y emergencias. Esa reflexión permite comprender que se requieren directrices para un trabajo articulado de los distintos actores: niños, familias, docentes, directivos docentes, institución educativa y del sistema educativo que posibiliten prepararse para facilitar el tránsito del niño del hogar al preescolar y de este a primero con el fin de ampliar cobertura con calidad, fortalecer la retención y con ello, garantizar el derecho de la educación a la niñez.

Habiendo expuesto la reflexión sobre las transiciones en el capítulo anterior en este se expondrán entonces las acciones que es posible desarrollar a distinto nivel en el contexto de lo educativo para facilitar las transiciones

Gráfico 10

Estructura organizativa del capítulo

RECOMENDACIONES Y ALGUNAS IMPLICACIONES



Siguiendo con la lógica expositiva de este informe de investigación, se desarrolla en la primera parte del capítulo los hallazgos referentes a acciones de articulación horizontal y vertical que son posibles de desarrollar para facilitar las transiciones de acuerdo con lo documentado y el trabajo de campo.

En un segundo aparte se plantean las acciones de articulación de las gestiones directivas, pedagógicas, administrativas y comunitarias que es posible desarrollar para que la institución en su conjunto movilice procesos de cohesión y congruencia de su PEI a fin de garantizar continuidades y discontinuidades entre cada uno de los niveles para garantizar la retención y promoción de los estudiantes dentro del sistema educativo.

Finalmente, el tercer aparte plantea acciones posibles de desarrollar mediante directrices educativas para el manejo de las transiciones.

En el texto se señalan con un asterisco las acciones que surgieron como recomendación del trabajo en la institución educativa en la que se hizo la exploración investigativa y del trabajo con expertas.

7.2 RETOS DE ARTICULACIÓN PARA FACILITAR LAS TRANSICIONES

12

A continuación sobre la base del trabajo de campo realizado en la investigación y la documentación reseñada, se plantean las recomendaciones para enriquecer las prácticas socioeducativas de articulación horizontal y vertical para facilitar las transiciones.

7.2.1 Articulación horizontal. Se reafirma que los principios que deben orientar las acciones para facilitar las transiciones en materia de articulación horizontal son: promover relaciones de apoyo, focalizarse en las fortalezas de las familias, de las instituciones presentes en el territorio y promover interacciones de colaboración teniendo como centro de la convergencia de acciones la concepción de infancia y el desarrollo infantil.

1. En el trabajo con padres es importante:

- a) En lo que tiene que ver con acciones informativas
 - Proveer a los padres de información sobre la institución educativa en lo que se refiere a las opciones institucionales que orientan el Proyecto Educativo Institucional.
 - Informar a los padres sobre el registro y la matrícula. Facilitar las condiciones de matrícula con un tiempo prudente que les permita a las familias prepararse y preparar a los niños para su entrada a la escuela.
 - *Crear las condiciones para que las familias y los niños visiten la escuela antes de iniciar el periodo escolar para que se familiaricen con el contexto educativo.

- Informar sobre las normas y rutinas para prepararse para la escuela, actividades de lectura, redes de apoyo, relaciones de las familias con las escuelas.
- Informar a los padres cómo pueden participar en actividades escolares y ponerlos en contacto con la asociación de padres de familia.
- Informar a los padres sobre las actividades que el maestro realiza para preparar al niño para el primero.

b) En lo que tiene que ver con el conocimiento de las familias y sus contextos socioculturales para poder identificar posibles convergencias y disonancias

- *Un reconocimiento de los contextos socioculturales étnicos y lingüísticos de las familias para orientar procesos de aula.
- *Conocimiento de las familias y de los niños a través de entrevistas familiares y visitas domiciliarias en torno a temáticas como comportamiento del niño, aspectos de salud y nutrición necesarios para que el niño entre saludable a la escuela.
- *Un trabajo en torno a expectativas frente al proceso educativo y clarificación de roles de cada uno de los actores.

c) En lo que tiene que ver con el manejo de las transiciones

- Dialogar sobre las transiciones que permita establecer prácticas efectivas del manejo del cambio que reconozcan tanto las discontinuidades como las continuidades.
- Concertar con los padres planes de manejo de las transiciones que reflejen la diversidad de los niños, sus familias y las comunidades y que incluya: estrategias para compartir información sobre el proceso de los niños tanto en el hogar como en la institución educativa, y actividades de aprendizaje en el hogar.
- *Dialogar, padres e hijos sobre el cambio que van a hacer de curso en lo relativo a horario, de maestra, de metodología y de amigos. Adicionalmente que van a encontrarse con nuevas rutinas, nuevas normas, estudiantes que ya conocen y con alumnos que no han visto nunca antes.
- *Prestar asesoría individualizada a las familias de acuerdo con los requerimientos después de que se inicie el año escolar estableciendo con los padres un horario de consultas.
- Organizar redes de soporte y apoyo de padres para manejar las transiciones.

d) En lo que tiene que ver con participación de los padres en actividades escolares

- *Comprometer la participación de las familias en actividades de aula ligadas al proyecto lúdico pedagógico.
- *Concientizar a los padres de familia para que apoyen a sus hijos en la realización de tareas.

- *Hacer talleres de reforzamiento escolar con padres para apoyar a los niños con deficiencias académicas en lo que tiene que ver con lectura y escritura, matemáticas y hábitos de estudio.
- *Concertar el acompañamiento de los padres en salidas pedagógicas con los niños y las maestras.
- *Promover la participación de los padres en eventos que organiza la escuela como la socialización de los proyectos de aula, las izadas de bandera, las festividades navideñas.
- *Resignificar las tareas escolares desde el punto de su servicio para la vida cotidiana.

2. En el trabajo de coordinación con sectores presentes en el territorio es importante:

- a) En lo que tiene que ver con la prestación de servicios de apoyo
 - *Concebir la primera infancia y su desarrollo como núcleo de convergencia de acciones sectoriales articuladas e integrales y para movilizar idearios culturales. Se plantea que la complejidad que ello implica debe trascender lo educativo.
 - *Vincular a las familias a los recursos de las comunidades.
 - *Construir, de manera conjunta, programas extraescolares en horarios después de la escuela dada su incidencia en logros académicos, disminución de la repitencia y la deserción. Estas actividades extraescolares son una oportunidad para comprometer a la comunidad en el apoyo a la escolaridad. Museos, bibliotecas, zoológicos, centros de ciencia y centros recreacionales son ejemplos interesantes de las iniciativas que pueden gestarse desde la comunidad.

b) En lo que tiene que ver con las articulaciones interinstitucionales para el manejo de las transiciones

- Compartir de manera intersectorial los informes de los niños con la anuencia de los padres.
- Tender puentes comunicativos con las instituciones presentes en el territorio para informar sobre las acciones que se están implementando para facilitar las transiciones a través de reuniones, carteleras.

3. En la retroalimentación del proceso educativo mediante la investigación es importante:

- *Promover actividades de formación permanentes y periódicas donde se informe y debata sobre aspectos relevantes del acontecer educativo.
- Organizar eventos donde investigadores, maestros y padres de familia compartan información sobre el desarrollo del niño.
- Fomentar una cultura de consulta de información en bases de datos sobre investigación pertinente acerca del desarrollo infantil.

4. En lo relativo a un PEI contextualizado y pertinente es importante desplegar acciones de diagnóstico participativo:

- Vincular a los padres de familia en el diagnóstico participativo de los contextos socioculturales de las familias y comunidades para que el PEI responda de manera contextualizada y pertinente.
- *Desarrollar distintas estrategias para documentar los contextos socioculturales como la ficha socioeconómica de las familias para responder con propuestas educativas pertinentes a las demandas de las familias y promover su desarrollo.

7.2.2 Articulación vertical. Se reafirma que es importante garantizar la continuidad tanto como acentuar la discontinuidad para fomentar procesos más complejos de desarrollo. En lo que tiene que ver con continuidades los principios que han de orientar las acciones en lo relativo a articulación vertical para facilitar las transiciones son: cohesión que permita la convergencia de acciones en un marco de complementariedad, de coherencia, de flexibilidad, de globalidad, y de autorreflexión crítica teniendo como propósito potenciar el desarrollo integral del niño. Adicionalmente, es importante resignificar la identidad renovada de cada nivel que permita diferenciar los grados.

1. En el trabajo con los niños es importante:

a) Acciones de sensibilización y contextualización

- *Organizar reuniones previas a la transición del niño convocándolo a él, a su familia y a los docentes para que se conozcan mutuamente y se ubiquen en las instalaciones educativas.
- *Hacer claridad sobre expectativas y normas que pueden facilitar el proceso de las transiciones.

b) Acciones para el manejo de la incertidumbre frente al cambio

- *Fortalecer el vínculo socioafectivo con los niños Si se garantiza el vínculo y al niño le gusta la nueva situación el desarrollo de destrezas seguirá a continuación.
- Apoyar al niño a predecir lo que va a pasar y autorregularse emocionalmente frente a la incertidumbre que genera la nueva experiencia. Para ello se pueden utilizar pequeñas historias personalizadas que le ayuden a manejar el cambio. Las historias pueden narrar rutinas de aula o interacciones sociales a fin de responder a las necesidades particulares de un niño. Las historias pueden mostrar diferentes perspectivas por las que se puede optar y permitir que él elabore sus propias opciones La historia personalizada da al niño referencias que puede utilizar para adaptarse a situaciones sociales y obtener resultados exitosos.
- Leer libros que relaten cuentos que ejemplifiquen los cambios que se experimentarán en las transiciones. Formular preguntas que impliquen a los niños la capacidad de solución de problemas relativos a la trama narrada.
- Permitir que el niño lleve un objeto de su predilección con el que suele jugar en casa, para que se sienta a gusto en el nuevo ambiente.

- Construir un horario de rutinas que le permita al niño predictibilidad y certeza. Es útil establecer rutinas: un saludo de bienvenida, el trabajo en grupo, rituales de alimentación, el mismo puesto, de manera que pueda manejar la incertidumbre. Colocar imágenes que recuerden rutinas diarias de este cuidado. Cuando esto se logra el niño puede mostrar comportamientos de independencia.
- Llevar, de acuerdo con el niño, un calendario de las actividades del colegio para visualizar cuándo ciertos eventos escolares serán llevados a cabo incluyendo la programación de la transición.

c) Acciones que fortalecen el empoderamiento

- Crear condiciones para fortalecer la autonomía del niño, tanta como sea posible, en el proceso de transición. La autodeterminación en la toma de decisiones, el hacer opciones, identificar necesidades, es crucial para la planeación y el éxito del proceso de cambio.
- Promover en los niños el cuidado de sí y de sus objetos personales.
- A medida que el año transcurre dar a los niños nuevas responsabilidades en el cuidado del aula. Gradualmente incrementar las actividades en las cuales trabajen con sus compañeros de manera independiente.
- *Desarrollar proyectos de construcción de ciudadanía participativa en los que se afiancen procesos de autonomía.

d) Acciones que fortalezcan las redes sociales de apoyo

- *Promover la estrategia del trabajo cooperativo.
- Crear situaciones familiares en las que se fortalezcan las relaciones entre nuevos compañeros. Actividades interactivas en que los niños aprendan los nombres de sus compañeros de juego y compartan intereses.
- Promover la participación de preescolares en rituales del primero y niños de este grado en rituales del preescolar en los que compartan sus propias experiencias de transición a un colegio grande.
- Promover que los niños dicten cartas dirigidas a sus compañeros de primero y estos escriban y dibujen cartas a sus compañeros de preescolar.
- Favorecer que el niño que va a hacer la transición tenga el apoyo de un compañero mayor de primero a donde va a hacer la nueva experiencia.
- Propiciar que el estudiante comente su experiencia en la institución.
- Identificar compañeros que pueden ser aliados en el proceso de apoyo al niño.
- Ocasionalmente compartir en el aula alimento responsabilizando a los niños que lleven algunos de estos para hacer una merienda comunitaria.
- Invitar a los hermanos mayores para que compartan sus experiencias de transición.
- Celebrar al final del año, con una fiesta, el éxito de todos.
- Dialogar con los niños sobre las semejanzas y diferencias entre preescolar y primero.

- e) Acciones que fortalezcan aprendizajes significativos y pertinentes
 - Desarrollar cuentos, canciones, juegos y rondas infantiles con pertinencia sociocultural de los contextos de los niños.
 - Apoyarse en programas televisivos y de radio de franja infantil que favorezcan aprendizajes pertinentes socioculturalmente.
 - *Promover el trabajo por proyectos.
2. En el trabajo de maestros de preescolar y primero es importante:
- a) Acciones para el manejo de las transiciones
 - *Observar a los niños que están desubicados para ver qué apoyos necesitan.
 - Desarrollar planes de transiciones para los niños especificando los objetivos, las actividades y los responsables, resulta crucial para hacerle seguimiento mensual o bimensualmente a fin de actualizarlos de acuerdo con los progresos logrados.
 - Organizar un reporte de cada niño con ejemplos de sus trabajos, que identifique sus intereses y que plantee sus fortalezas y necesidades
 - b) Acciones que fortalecen las continuidades de un grado a otro
 - *Coordinar reuniones con los equipos de los diferentes grados para compartir información sobre los niños en las que se visibilicen las fortalezas y talentos del niño para que otros puedan verlas; para actualizar los planes de manejo de las transiciones e intercambiar perspectivas sobre el currículo y prácticas pedagógicas coherentes con el proyecto educativo institucional.
 - *Utilizar el observador del alumno para llevar un récord del desarrollo de los niños.
 - Retomar en el primero prácticas del preescolar y desarrollarlas de acuerdo con el nivel de desarrollo de los niños.
 - Identificar los apoyos ambientales y curriculares que potencian el éxito del estudiante.
 - *Concertar lineamientos curriculares y pedagógicos.
 - Desarrollar concertadamente proyectos pedagógicos que respondan a los lineamientos del proyecto institucional.
 - Definir concertadamente criterios de evaluación del alumno, del docente y de los programas.
 - Concertar el perfil de egreso de preescolar que articule y dé continuidad al proceso formativo.
 - Organizar la formación en las que maestros de preescolar y primero compartan la capacitación.
 - c) Acciones para marcar las discontinuidades como organizar concertadamente rituales de paso que le den sentido a las transiciones de los niños de un grado a otro. Es importante renovar y resignificar estos rituales a la luz de las exigencias del mundo contemporáneo que den sentido a las transiciones de mayor responsabilidad individual y colectiva.

7.2.3 Retos de articulación de las gestiones educativas. La evidencia investigativa de estudios de la calidad de la educación reporta una serie de variables asociadas con las gestiones directiva, pedagógica, administrativa y comunitaria que son claves en los procesos de calidad de una institución educativa (Camargo, 2002). A continuación se retoman estas variables categorizadas para las distintas gestiones para plantear que un trabajo que le apueste a incidir en las variables sobre las que tiene control la escuela, de manera articulada redundará en el mejoramiento de la calidad de la educación para facilitar las transiciones aumentando la capacidad de retención y promoción de los estudiantes dentro del sistema escolar.

Es importante plantear que el sentido que se le da a la gestión rebasa lo puramente administrativo y técnico. Gestión implica en primera instancia una concepción sobre educación, desarrollo y evolución madurativa del niño, sobre cultura, educación, aprendizaje, enseñanza, democracia, ciencia y tecnología.

Gestión directiva

El liderazgo de las directivas para cohesionar de manera articulada los diferentes niveles educativos es fundamental para potenciar la capacidad de aprender a aprender de los estudiantes y garantizar así, las transiciones que los niños han de hacer al pasar de un grado a otro y de un nivel al otro. A continuación se enumeran los aspectos claves sobre los cuales es posible incidir para mejorar la calidad de la educación mediante la gestión directiva.

- El liderazgo del rector y de las instancias directivas para orientar la construcción colectiva con la comunidad educativa del Proyecto Educativo Institucional, es clave para articular los diferentes niveles educativos dando coherencia a la institución educativa para responder de manera contextuada y pertinente a las necesidades educativas de los estudiantes y garantizar la continuidad de los aprendizajes facilitando las transiciones.

- Desde esta perspectiva las funciones de planeación, ejecución, monitoreo y evaluación tanto del Proyecto Educativo Institucional como de los proyectos por los que opta la institución resultan definitivas pues la retroalimentación efectiva y permanente permite ajustar los procesos educativos para garantizar la permanencia y promoción de los estudiantes al pasar de un ciclo educativo a otro.

- La construcción colectiva de planes de mejoramiento y los planes operativos para implementarlo permiten orientar el proceso educativo hacia el logro de la visión y misión institucional fortaleciendo la cohesión y continuidad institucional.

- Otra variable que incide en la búsqueda de procesos de articulación entre los niveles, es el clima organizacional. El organigrama institucional debe dejar claros los niveles de actuación educativa de cada uno de los actores de la comunidad educativa, con flujogramas que especifiquen los canales de comunicación entre actores y las líneas de poder.

- Un manual de convivencia construido y en funcionamiento que regule y posibilite el manejo de resolución de conflictos fortalece los procesos de convivencia.

Gestión pedagógica

La gestión pedagógica, núcleo central del proceso educativo, en lo que se refiere a concertación del currículo, el plan de estudios, los proyectos transversales, la evaluación y la investigación, exigen un trabajo articulado de los docentes que conduzcan a acuerdos de enfoque cohesionadores y multiplicadores de sinergias que garanticen el éxito escolar de los estudiantes en el proceso de promoción de un grado a otro y de un nivel a otro. A continuación se enumeran los aspectos de la gestión pedagógica con los cuales se puede incidir en el mejoramiento de la calidad de la educación.

- En lo que se refiere a gestión pedagógica, la articulación entre los diferentes niveles educativos se potencia desde la construcción colectiva y consensuada de un currículo contextualizado, pertinente, flexible, coherente con el PEI y ajustado periódicamente para responder a las necesidades educativas de los estudiantes.
- En coherencia con el currículo, un plan de estudios estructurado intencionalmente por niveles y modalidades que maximice el tiempo de exposición del estudiante al aprendizaje y fortalezca su capacidad de aprender a aprender es clave.
- La construcción colectiva de proyectos pedagógicos transversales coherentes con el PEI.
- Acuerdos mínimos sobre enfoques pedagógicos que fundamenten la construcción de estrategias pedagógicas que potencien la capacidad de aprender a aprender, respondiendo a los diferentes ritmos de aprendizaje y a los distintos estilos cognitivos de los estudiantes son claves para fortalecer la confianza de los estudiantes en sus posibilidades de aprender en un grupo.
- La concertación de criterios de evaluación integrales que mediante la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación retroalimenten pertinentemente el proceso pedagógico y definan pautas claras para promover y reprobar estudiantes, organizados en un sistema de información que se actualice permanentemente.
- Procesos de investigación que permitan a los docentes fortalecer su actitud investigativa en el quehacer educativo para que puedan reorientar intencionalmente su práctica pedagógica como fruto de procesos reflexivos y críticos.

Gestión administrativa

La gestión administrativa, como condición fundamental que soporta lo educativo, ha de estar al servicio del proceso para agilizar el flujo de información,

el acceso a los recursos institucionales y el mantenimiento de la planta física como condiciones de sostén que potencien la intención educativa de acceso, permanencia y promoción de los estudiantes dentro del sistema.

- En lo que se refiere a gestión administrativa los procesos de articulación se potencian y fortalecen si la institución educativa cuenta con un sistema de información confiable disponible, pertinente y actualizado que esté al servicio de lo educativo, lo que mejora procesos de calidad de la educación.

- Una planta física diseñada para enriquecer ambientes de aprendizaje de los educandos con espacios que respondan a los requerimientos educativos de los niños de acuerdo con sus diferentes niveles de desarrollo.

- Un manejo administrativo que posibilite el acceso a los recursos institucionales, es condición clave para el mejoramiento cualitativo de la educación.

Gestión comunitaria

La gestión comunitaria, en lo que tiene que ver con un trabajo articulado escuela-familia-instituciones presentes en el territorio-sector productivo, es una condición fundamental. El desarrollo de esta gestión permite a la institución responder de manera pertinente a las necesidades cambiantes de los contextos socioculturales y potenciar sinérgicamente las oportunidades de aprender a aprender de los estudiantes para promocionarse con éxito dentro del sistema educativo. Por otra parte, posibilita a la escuela responder a la dinámica transformadora de las denominadas sociedades del conocimiento y la información. A continuación, se enumeran los aspectos sobre los cuales es importante incidir para potenciar los procesos de mejoramiento de la calidad de la educación.

- La articulación escuela familia resulta imprescindible para apoyar a la niñez en lo que tiene que ver con el manejo de las diferentes problemáticas que se enfrentan en las transiciones. Tanto la habilidad de la escuela como la habilidad de la familia para responder acertadamente al proceso educativo del niño potenciando su capacidad de aprender a aprender redundan en mayores oportunidades del desarrollo de competencias para la vida. La evidencia investigativa sobre calidad reporta que la confianza tanto de la escuela y de la familia en lo que tiene que ver con que el estudiante aprenda, lo que se espera de él tienen incidencia en sus logros.

- La articulación escuela instituciones presentes en las localidades, con el propósito de garantizar integralmente no solo los derechos de desarrollo y participación sino los de supervivencia y protección, son claves para que la escuela pueda cumplir con su misión educadora, lo que le exige abrir su puertas para lograr una trabajo coordinado intersectorial e interinstitucionalmente.

- La articulación escuela comunidad potencia el diagnóstico participativo de los contextos que es pieza clave de un proceso de planeación curricular contextualizado.

- Por otra parte, la participación de la comunidad educativa en los proyectos lúdicos pedagógicos que se agencian desde el aula, dinamiza procesos pedagógicos y da legitimidad social a las conquistas de los niños en su proceso de aprendizaje.

- Asimismo, la articulación de la escuela con el sector productivo amplía el horizonte contextual de la institución dinamizando procesos educativos, cuando el conocimiento de las actividades productivas de las zonas pueden dimensionar significativamente procesos curriculares.

7.3 RETOS PARA FORMULACIÓN DE DIRECTRICES EDUCATIVAS EN MATERIA DE TRANSICIONES

De acuerdo con Arnold, Barlett, Gowvani, y Merali (2006), Fabian y Dunlop (2006), Neuman (2005), la Política de Primera Infancia de Colombia (2006), el Informe de Seguimiento de Educación para Todos en el Mundo (2007) y del trabajo de campo realizado, se plantean los retos para la formulación de directrices educativas enfocadas al manejo de las transiciones para mejorar la retención y promoción de los niños dentro del sistema educativo.

Se parte de las propuestas en lo relativo a la necesidad de arreglos institucionales e intersectoriales en torno a la atención y educación para la primera infancia para superar la fragmentación de esfuerzos dispersos.

Luego se plantea las directrices educativas que fortalecen los vínculos entre la casa, el preescolar y la primaria, para mejorar los soportes para el preescolar y el primero con el objetivo de mejorar la calidad educativa, los sistemas de información, la toma de decisiones, la gestión local y territorial en lo que respecta a programas de calidad para primera infancia, la exploración investigativa y el posicionamiento de la primera infancia en el ideario cultural a través de los medios masivos de comunicación.

7.3.1 Arreglos institucionales e intersectoriales. Hay un movimiento global para fomentar el desarrollo de acciones encaminadas al cuidado y desarrollo de la primera infancia en los que convergen esfuerzos estatales, de la sociedad civil, de universidades, de ONG y de organismos internacionales.

De acuerdo con Neuman (2005) puede decirse que reconociendo la diversidad de cada uno de los países, de acuerdo a su historia social, cultural, política y económica, todos enfrentan desafíos de gobernabilidad, de coordinación y de accesibilidad.

En lo relativo a gobernabilidad y coordinación los países enfrentan el reto de construir políticas para gobernar y coordinar un campo diverso de instituciones: centros, iniciativas comunitarias, escuelas y familias que agencian intervenciones con la primera infancia, de tal forma que se minimice la fragmentación y la duplicación de esfuerzos para lograr la eficiencia de las inversiones destinadas a

esta y a sus familias. La experiencia de los países muestra dos caminos para enfrentar este desafío: el sectorializado y el integrado. El primero ha llevado a duplicar acciones sobre la misma población y a una división a veces contradictoria de políticas de inversión, regulación, formación y propuestas curriculares. El segundo, por el contrario, ha llevado a una mayor coherencia para incidir mejor en las experiencias que viven los niños y sus familias.

El Informe de Seguimiento de Educación para Todos en el Mundo (2007) permite asegurar que una de las recomendaciones es integrar la atención y educación para la primera infancia al sistema educativo para superar la fragmentación entre la primera y la segunda que existe en muchos países. Esta integración, plantea el Informe, corre el riesgo de escolarización de la AEPI desdibujando el componente de cuidado de esta. Adicionalmente, ello requeriría de esfuerzos de una política coherente y de una administración y seguimiento de los programas de AEPI y de la escuela primaria.

La Política Pública de Primera Infancia (2006) revela que en el país se desarrolla un enfoque mixto de coordinación interinstitucional que requiere de arreglos institucionales e intersectoriales. Los implicados en la formulación de la Política son: el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, el Ministerio de la Protección Social, el Ministerio de Educación Nacional, el Departamento Nacional de Planeación, el Departamento Administrativo de Bienestar Social de Bogotá —Dabs— (actual Secretaría Distrital de Integración Social) el sector universitario, y las agencias de cooperación internacional. Estos arreglos requieren de voluntad política, capacidad técnica y una visión compartida holística del cuidado y desarrollo de la primera infancia que permita hacer sinergias de los esfuerzos realizados en el orden de lo nacional, lo regional y lo local.

La Política Pública de Primera Infancia (2006) se construyó en el marco de los derechos, con enfoque poblacional y perspectiva de ciclo de vida que reconoce la primera infancia desde la gestación hasta los seis años. Si bien esto es un logro para el país, se cuestiona el límite etario de corte para definir primera infancia puesto que las transiciones del hogar a la educación inicial y de ahí a la primaria exigirían, como en países europeos, el corte a los ocho años para pensar más integralmente el proceso y por consiguiente generar las condiciones para un actuar más articulado intersectorialmente.

Neuman (2005) manifiesta que en torno al desafío de la accesibilidad los países realizan diferentes esfuerzos para ampliar coberturas especialmente para poblaciones vulnerables. La experiencia demuestra que variables que influyen en esto son: el ingreso económico de las familias donde los estados no subvencionan la educación inicial para toda la población, la edad de los niños y la ubicación geográfica de las poblaciones. Los decisores de política y gestores del cuidado y desarrollo de la primera infancia en torno a este desafío han de buscar la cobertura universal con calidad en educación inicial y educación primaria para lo

cual enfrentan los desafíos de población geográficamente dispersa y ajustar sus propuestas educativas de manera pertinente y contextualizada a las demandas de comunidades pluriculturales de las familias tanto desde el punto de vista étnico como lingüístico.

Igualmente, la gobernabilidad y accesibilidad son retos que suponen, adicionalmente, garantizar la sostenibilidad de la inversión en programas de primera infancia superando la dinámica pro cíclica que ha caracterizado las finanzas en los sectores e instituciones que atienden a este grupo poblacional y sus familias.

7.3.2 Desafíos para la formulación de directrices educativas para el manejo de las transiciones. En lo que se refiere a transiciones todos los países enfrentan el reto de cómo facilitar el cambio del hogar a la educación inicial y de esta a la primaria. De acuerdo con Neuman (2005) las visiones, lenguajes, currículos, pedagogías y condiciones estructurales diversas entre la educación inicial y la primaria son barreras que dificultan las transiciones. También se sabe que si no se enfrenta cómo garantizar la continuidad y acentuar la discontinuidad con una identidad renovada entre la educación inicial y la primaria en materia de currículo y propuestas pedagógicas, los niños enfrentarán desadaptaciones escolares, socioafectivas y problemas de salud.

En muchos países las tensiones que se enfrentan entre la educación inicial y la primaria están relacionadas con una propuesta curricular centrada en el desarrollo del niño en la educación inicial y una propuesta que se focaliza en áreas de contenidos en la primaria. En los países donde se habla más de un idioma la educación inicial utiliza la lengua materna y en la primaria se utiliza el idioma oficial. En algunos países, por costos, el número de grupo es también una variable que diferencia la educación inicial y la primaria.

1 En lo que respecta a mejores vínculos entre la casa, el preescolar y la primaria han de tenerse en cuenta:

a) Acciones para facilitar el acceso y la retención

- Las instituciones educativas han de propiciar experiencias de acercamiento para los niños y sus familias a fin de familiarizarse con las instalaciones de la escuela y quienes trabajan en ella.
- Han de flexibilizar el conjunto de procedimientos de admisión para facilitar a los padres y a los niños un buen comienzo.
- Han de promover reuniones con cierta periodicidad con los padres y las comunidades especialmente de aquellas familias cuyos hijos no tuvieron la experiencia de educación inicial para dialogar sobre el progreso de estos.
- Han de establecer vínculos intencionales entre preescolar y el primero para que tanto los niños como las escuelas se preparen.
- Han de incrementar el compromiso de los padres y de la comunidad con las instituciones educativas generando ambientes de apertura y colaboración con

los padres para discutir los progresos de sus hijos a través de procedimientos regulares como días de consulta, reuniones conjuntas, comités de trabajo, eventos sociales.

- Han de involucrar a los padres para lograr que todos los niños accedan a la escuela, se promocionen y tengan éxito.

b) Acciones para apoyar el aprendizaje

- Han de concertarse con las familias propuestas para que los padres apoyen a los niños en la casa, como programas tutoriales de reforzamiento escolar en vacaciones.
- Se ha de garantizar que un grupo de compañeros que apoye el proceso.

c) Acciones de coordinación intersectorial para concertar nexos con el sector de salud con el fin de registrar nacimientos, garantizar inmunizaciones y monitoreos de crecimiento, para definir programas alimentarios.

d) Acciones de transparencia y rendición de cuentas que garanticen una comunicación transparente y abierta en lo que respecta a financiamiento de la escuela, contratación de maestros y logros de los estudiantes.

2. En lo relativo a mejores soportes para el preescolar y el primero para mejorar la calidad educativa han de tenerse en cuenta:

a) En lo relativo movilización, financiación y evaluación de impactos

- Movilizar a las autoridades locales regionales y ministeriales, a los donantes, a las ONG internacionales y nacionales por el mejoramiento cualitativo de la educación haciendo énfasis en la educación inicial y los primeros años de primaria y asegurando que estas iniciativas se incluyan en los planes y estrategias nacionales.
- *Movilizar a los sectores para que la concepción de primera infancia y su desarrollo integral sea el núcleo central de convergencia para acciones sectoriales articuladas e integrales y para movilizar idearios culturales. Se plantea que la complejidad que ello implica debe trascender lo educativo.
- *Movilizar el debate y reconceptualización de la educación inicial y el preescolar desde enfoques que privilegien la expresión corporal, la expresión de diferentes lenguajes y la educación artística y que oriente la construcción de un currículo de educación inicial.
- *Movilizar el debate para repensar el límite etario de corte para definir primera infancia como grupo poblacional con perspectiva de ciclo de vida que permita pensar más integralmente el proceso y por consiguiente generar las condiciones para un actuar más articulado intersectorialmente.
- Dar prioridad a la inversión para que haya rubros disponibles para los primeros años de la primaria que permitan garantizar clases más pequeñas, iniciativas de bienvenida y valoración de los nuevos estudiantes incluyendo ambientes pacíficos y amables.

- Disminuir a través de apoyos el número de niños en extraedad, el fracaso y la repitencia para reducir el número de niños por clase.
- Garantizar que los niños logren los objetivos curriculares a través de pruebas nacionales de evaluación.
- *Movilizar a editoriales cuyos libros de texto para el preescolar ponen el énfasis en la escolarización de este.

b) En lo relativo a la asignación de maestros y formación de agentes educativos

- *Debatir y reconceptualizar la educación inicial desde enfoques que privilegien la expresión corporal, la expresión de diferentes lenguajes, la educación artística y que oriente la construcción de un currículo de educación inicial.
- Dar prioridad a la asignación de maestros experimentados y cálidos para los primeros grados.
- *Trabajar con los maestros en formación y con los maestros en ejercicio para relativizar los imaginarios que ponen el énfasis en la preescolarización de la educación infantil trabajándolo con todos los actores incluso los mismos niños.
- *Formar a los maestros sobre métodos de enseñanza, fortalecer su compromiso y sus destrezas a través de acciones formativas que tematizen cómo los niños pequeños aprenden a través de oportunidades de aprendizaje activo; fortalecer la lectura, la escritura, lo numérico y la solución de problemas; hacer mayor énfasis en el desarrollo del lenguaje y las competencias en lectura como ejes transversales de las otras materias.
- Buscar que los formadores tengan experiencia de trabajo con niños.
- Proveer entrenamiento especial para aquellos maestros que trabajan con niños que recién inician su experiencia escolar.
- Proveer formación a los supervisores, rectores y maestros de otros grados.
- Dar seguimiento efectivo y regular a los maestros en el aula.

c) En lo relativo al desarrollo curricular

- Ha de dársele continuidad al plan de estudios entre el preescolar y primaria organizando cada nivel en función de ciclos de desarrollo de los niños y enfatizar la continuidad de prácticas adecuadas —didácticas— para potenciar el desarrollo en los primeros años.
- Se han de dar atención al periodo de la transición a partir de planeación de actividades que piensen como totalidad el proceso.

d) En lo relativo a recursos de apoyo

- Proveer a las instituciones educativas con más libros para que los niños puedan llevar a sus casas, que incluyan historias, poemas, canciones de su contexto sociocultural, utilización de materiales de reciclaje o de bajo costo y alto nivel de relevancia, no solo textos para enseñar aprendizajes básicos.

- Proveer a los niños de grado 1 y 2 con materiales de aprendizaje similares a aquellos utilizados en el preescolar adaptados a su nivel de desarrollo.

e) En lo relativo a las condiciones para fortalecer la continuidad entre los grados

- Garantizar las condiciones para el desarrollo de trabajo permanente de los equipos de maestros. Promover reuniones regulares de formación que convoquen a agentes educativos de preescolar y a maestros de primer y segundo grado e inclusive los de tercero para concertar currículo, intercambiar prácticas pedagógicas y materiales.
- Posibilitar el intercambio de experiencias entre maestros de los primeros grados, de aulas multigrado y multiedad.
- Garantizar que haya una persona o un equipo responsable para monitorear todo el proceso de las transiciones.

3. Referido a cómo mejorar la información para tomar decisiones han de tenerse en cuenta:

a) Acciones de mejoramiento de los sistemas de información

- Recolectar sistemáticamente información y hacer análisis sobre la deserción y la repitencia para cada grado y totales para primaria.
- Garantizar que las evaluaciones periódicas sobre el proceso educativo consideren la perspectiva de todos los participantes de la comunidad educativa.
- Asesorar a las instituciones educativas sobre el sentido de la relación entre estándares nacionales y la finalidad más amplia de lo educativo.
- Fortalecer los procedimientos rutinarios de las instituciones educativas para la recolección y archivo de información cuantitativa y cualitativa.
- Identificar su relevancia para los distintos públicos.
- Garantizar que la información cuantitativa y lo significativo de la cualitativa esté incluida en los informes nacionales e internacionales.

4. En materia de investigación han de tenerse en cuenta:

a) Exploraciones investigativas que posibiliten

- Dar atención especial en la investigación evaluativa a los estudios longitudinales en lo que se refiere a impactos, privilegiando las posibles relaciones de la educación de la primera infancia y la movilización social y la reducción de la pobreza.
- Documentar cómo el trabajo con padres y comunidad en la educación de la primera infancia fortalece su capacidad de agencia en beneficio los niños.

5. En lo relativo a desarrollo local y territorial de acuerdo con la Política Pública de Primera Infancia (2006) donde se cita a Torrado y Anzelin (2006) se plantea:

- Dar importancia a fortalecer la voluntad política, la capacidad técnica, la coordinación intersectorial.

- Promover la continuidad de los actores políticos para garantizar la sostenibilidad de los programas.
- Realizar monitoreo y evaluación como condiciones para garantizar, en el territorio la integralidad de la educación de la primera infancia, un enfoque global con perspectiva de derechos que permita aunar esfuerzos sinérgicos en el trabajo con los niños, con sus familias y comunidades en el tránsito de un espacio de socialización a otro.

En torno a las estrategias para posicionar el tema de primera infancia en el ideario cultural a través de los medios masivos de comunicación se plantea movilizar a la opinión pública sobre la importancia de la primera infancia desde la perspectiva de los derechos sobre la base de argumentos científicos, educativos, económicos, de justicia y movilidad social en el marco demográfico cambiante de las sociedades contemporáneas.

Conclusivamente se puede afirmar que la investigación aporta evidencias acerca de la complejidad del fenómeno de las transiciones y la importancia que tiene para la calidad de lo educativo, expresada en las cifras de deserción y repitencia de los primeros grados, aunque no permite establecer, dado el tipo de investigación realizado, el peso relativo que este fenómeno tiene sobre las cifras nacionales.

La investigación aporta evidencia sobre las diferencias de expectativas que frente al proceso de las transiciones tienen los distintos actores, lo que exige como imperativo ético, pedagógico y de reconocimiento de la perspectiva de los derechos un trabajo articulado de todos los implicados en el cambio para hacer sinergias que faciliten la transición de los niños del hogar al preescolar y de este al primer grado.

Ello requiere de directrices institucionales explícitas de manejo que se traduzcan en acciones que favorezcan el tránsito del niño de un ambiente a otro y garanticen su retención y promoción dentro de las instituciones, en el supuesto de que una escuela de calidad debe potenciar procesos de desarrollo humano que posibiliten a los niños situarse de manera comprensiva frente a sí mismos, a los otros y al mundo en que vivimos, fortaleciendo la capacidad de aprender a aprender para la vida.

BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, A. (2003). Políticas públicas, atención a la niñez y las bases para la Paz. Conferencia realizada en el Doctorado de Ciencias Sociales Niñez y Juventud. Manizales.
- Acosta, A. (2002). La atención a la niñez, prioridad estratégica para los países de América Latina en el Siglo XXI. Conferencia realizada en el Doctorado de Ciencias Sociales Niñez y Juventud. Manizales.
- Acosta, A. (Sin fecha 1). Sugerencias respecto a la articulación entre educación inicial y educación básica primaria para ser consideradas en el diseño y ejecución del currículo en cada centro demostrativo. Colombia. Sin editar.
- Acosta, A. (Sin fecha 2). La educación inicial, prioridad de los países Latinoamericanos al iniciar el Siglo XXI. Colombia. Sin editar.
- Acosta, A. (Sin fecha 3). El contexto de América Latina y el Caribe y la prioridad para la atención a la infancia. Colombia. Sin editar.
- Acosta, A. (Sin fecha 4). Niñez y Derechos. Colombia. Sin editar.
- Alvarado, S. V., & Ospina, H. F. (2002). Contexto teórico que sirve de marco para la reflexión sobre la socialización política. Colombia. Doctorado en Ciencias Sociales Niñez y Juventud -Universidad de Manizales – Cinde.
- Alvarado, S.V., Gaitán, C. A., Rojas, C., Sandova, I C. A., Vasco, C. E., & Vasco, E. (1992). Enfoques de la Investigación en Ciencias Sociales. Su perspectiva Epistemológica y Metodológica. Modulo 1 Conceptualización. Colombia. Editado por Cinde.
- Arana, G. (1999). Reflexiones sobre las innovaciones en el programa de articulación en Huancayo. En: III Encuentro de innovadores e investigadores en educación (1996). Colombia. Convenio Andrés Bello.
- Arango, M., & Nimnicht, G., con la participación de Peñaranda F., Acosta A. (2005). Desarrollo Infantil Temprano: Prácticas y Reflexiones. Siguiendo Huellas. Veinte años de experiencia. Un informe sobre el programa PROMESA. Colombia. Bernard van Leer Foundation.

- Arnold, C., Barlett, K., Gowvani, S., & Merali, R. (2006). Is everybody ready? Readiness, transition and continuity: lessons, reflections and moving forward. Unesco Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2007 Strong Foundations: Early Childhood Care and Education. Google.
- Amwake, L. (2003). Kindergarten Transitions: How Pre-J Teachers Can Help Program Servicies Paper. North Carolina Partnership for Children. Raleigh. Eric.
- Arellano, T. (1999). Tránsito a la primaria. En III Encuentro de innovadores e investigadores en educación (1996). Colombia. Convenio Andrés Bello.
- Argos J. (Sin fecha). Escuela infantil y escuela primaria. Entre la continuidad y el descontento. Universidad de Cantabria. Google.
- Banco Mundial. (2001). Proyectos del Banco Mundial en América Latina y el Caribe. Washington. Google.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (2003). La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrurtu Editores 18ª impresión.
- Bernard van Leer Foundation. (1993) Transition Newsletter. Number 70.
- Blacher, J., & McIntyre L. (2006) Transition from Preschool to "BIG SCHOOL" The Exceptional Parent; Feb 2006; ProQuest Education Journals p. 56.
- Bredenkamp, S, Dighe, J., Egertson, H., & Tynette, W., et al. (Sin fecha). Como facilitar la transición de los niños del preescolar al Kindergarten. Google.
- Briody, J., & McGarry, K. (2005). Using Social Stories to Ease Children's Transitions YC Young Children. September. ProQuest Education Journals p. 38.
- Brodkin, A. (2006). "Don't Leave Me Here!" Scholastic Early Childhood Today. September. ProQuest Children's Interest pg. 19.
- Bronfenbrenner, U. (1987). La ecología del desarrollo humano. España:. Editorial Paidós Transiciones.
- Camargo, M. (2002). Entrevista sobre calidad de la educación en Cinde. Colombia.
- Center for Mental Health in Schools, California University. (2003). Tansitions: Turning Risks into Opportunities for Student Support An Introductory Packet. Erik.

- Cinde-Unicef. (2001). Experiencias significativas de desarrollo infantil temprano en América Latina y el Caribe. Panamá.
- Cinde. (Sin fecha). Modelo Educativo que responde a las necesidades de los educandos. Sin editar.
- Cinde & Bernard van Leer Foundation. (2001). Promesa. Un programa para el sano desarrollo físico, emocional e intelectual de los niños pequeños/as. Medellín, Colombia. Ediciones Gráficas Ltda.
- Civitan International Research Center The University of Alabama at Birmingham. (2000). Head Start Children's Entry into Public School: A Report on the National Head Start/ Public Early Childhood Transition Demonstration Study. Prepared for U.S. Department of Health y Human Services Administration for Children y Families Head Start Bureau. Google
- Coffey, A., & Atkinson, P. (2003). Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Comisión Inter universitaria e interinstitucional de mapeo de investigaciones de primera infancia desde la gestación hasta los seis años. (2006). Programa de Apoyo para la Formulación de la Política de Primera Infancia 2005 al 2015. Bogotá.
- Constitución Política de Colombia 1991. (1994). Santafé de Bogotá: Editorial Talleres Impre Andes S.A.
- Corrales, M. (1999). Propuesta de educación inicial para zonas urbano marginales. En III Encuentro de innovadores e investigadores en educación (1996). Colombia. Convenio Andrés Bello.
- Cruz,J. (2006). Building Bridges from Pre-K to Primary: Anchorage and Full Support YC Young Children; Jul ProQuest Education Journals. p. 10.
- Chavarría, M. (Sin fecha). El reto educativo: lograr un sabor de excelencia. México: Google.
- Chaves de Cornejo M. (1991). Articulación metodologías del nivel preescolar y el primer grado de la escuela primaria. Convenio Andrés Bello. Editorial Litográficas Calidad Ltda.
- Delgadillo, M. (1991). A propósito de la articulación entre Educación Inicial y Básica Primaria. En El Educador frente al cambio No.20. Bogotá: Impresión Carvajal.

- De Mott, J. (1999). Articulation eases stressful school transitions. The Education Digest, Ann Arbor November. Proquest.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. S. The Discipline and Practice of Qualitative Research. En Denzin N. K. Editor, and Lincoln Y. S. Editor. (Eds.), Handbook of Qualitative Research (pp. 1-28) United States of America. Sage Publications.
- Departamento Nacional de Planeación (2005). Política Nacional de Primera Infancia. Sin editar.
- De Sierra, N. (Sin fecha). Sharing Experiences on the Transition of a Child between different Learning Environments: Home, Preschool and Elementary.
- Elkind, D. (2003). The first grade challenge: transition stress, World Forum Foundation. Exchange Every Day. <http://www.childcareexchange.com>
- Fabian, H., & Dunlop, A. W. (2006) Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school. Unesco Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2007 Strong foundations: early childhood care and education. Google.
- Fandiño, G., Castaño, I. E., & Rojas, S. (2004/05). Articulación preescolar primaria ¿Posibilidad o Conveniencia? Colombia. Universidad Pedagógica Nacional.
- Fantuzzo, J., Rouse, H., McDermott, P. & Sekino, Y., et al. (2005). Early Childhood Experiences and Kindergarten Success: A Population-Based Study of a Large Urban Setting . School Psychology Review. ProQuest Education Journals pg. 571.
- Ferrara, M. & Ferrara, P. (2005). Parents as Partners: Raising Awareness as a Teacher Preparation Program The Clearing House. Nov/Dec 2005. ProQuest Education Journals pg. 77.
- Fontan, A. & Frey, J. H. (2000). The Interview. From Structured Questions to Negotiated Text. En Denzin N. K. Editor, and Lincoln Y. S. Editor. (Eds.), Handbook of Qualitative Research (p/pp.645-672).United States of America. Sage Publications.
- García, M. C. (Sin fecha). Informe Preliminar: presentado por Cinde a Unesco: Proyecto de Investigación: Experiencias Innovadoras en Educación Inicial. Colombia. Sin editar.

- García, M. C., Guzmán G., Arias R. L., Carvalho G., Alvarado S. V, y Castro A. L. (2003). Modelos de capacitación: estudio de sistematización de cinco experiencias en capacitación en IECD. Informe presentado por Cinde a Unicef. Bogotá.
- Gardner, H. (1995). Inteligencias Múltiples La teoría en la práctica. Buenos Aires. Ediciones Paidós Iberica S.A.
- González, T., et al. (Sin fecha). Articulación entre el Jardín y la E.G.B. Argentina. Aique Grupo Editor S.A.
- González, A. (1985). ¿Articulación o continuidad? Revista de educación popular Autoeducación No.48. Perú.
- Gybrun, J. F. & Holstein, J. A. (2000). Analyzing interpretative practice. En Denzin N. K. Editor, and Lincoln Y. S. Editor. (Eds.), Handbook of Qualitative Research (p/pp. 487-508).United States of America. Sage Publications.
- Hart, R. (1993). La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica. Santa fe de Bogotá, Unicef Oficina Regional para América Latina y el Caribe.
- Head, Start. (2000). Head Start Children's Entry into Public School: A Report on the National Head Start/ Public Early Childhood Transition Demonstration Study November 28, Google.
- _____. (Sin fecha 1). Marco de resultados del niño en Head Start. www.mhsqic.org/spandocs/spandocs.htm.
- _____. (Sin fecha 2.). Normas: Participación de padres en actividades de transición. Google.
- Hernandez, R., Izard-Baldwin G. & Atterberry, P. (1997). Bridge: a program designed to ease the transition from the middle level to the high school. National Association of Secondary School Principals, NASSP Bulletin Reston.
- Herrera, J. D. (2007). Elementos hermenéuticos en la autocomprensión de las ciencias sociales. Tesis Doctoral no publicada. Universidad Nacional de Colombia Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Filosofía, Bogotá. Suministrada por el autor.
- Janesick, V. (2000). The Choreography of Qualitative Research Design. En Denzin N. K. Editor, and Lincoln Y. S. Editor. (Eds.), Handbook of Qualitative Research (pp. 379- 399).United States of America. Sage Publications.

- Kagan, S., Carroll, J., Comer, J. & Scott-Little, C. (2006). Alignment: A Missing Link in Early Childhood Transitions? *YC Young Children*. Sep 2006; ProQuest Education Journals p. 26.
- Kalinowski, M., Cryer, D., Wagner-Moore, L., Burchinal, M., Yazejian, N., Hurwitz, S. & Wolery, M. (2005). Effects of transitions to new child care classes on infant/toddler distress and behavior. *Early Childhood Research Quarterly*, 20, January -March. Pp. 37-56. Exchange Every Day. <http://www.childcareexchange.com>
- Kotliarenko, M. A., Fuentes, A. & Zavala, J. (Sin fecha). Del jardín infantil a la escuela: ¿Cuál es el mejor camino? Google.
- LaCava, P. (2005). Facilitate Transitions Intervention in School and Clinic; Sep ProQuest Education Journals p. 46.
- Lenzy, A., Lavanchy, S., Condemarin, M. & Katz, R. (1993). La articulación entre la educación inicial y la educación básica. En Conferencias presentadas en el Simposio Latinoamericano: Desarrollo de una atención integral pertinente a América Latina para el niño menor de seis años. Santiago de Chile.
- Ley 715, Diario oficial 44.654 21/12/2001. www.mineducacion.gov.co
- Madriz, E. (2000). Focus Groups in Feminist Research. En Densin N. K. Editor, and Lincoln Y. S. Editor. (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 835-848). United States of America. Sage Publications.
- McDonald, K. (1999). Proposed early childhood transitions pilot. Jamaica. Unicef
- Méndez, G. (Sin fecha). Expectations about the Transition, Christian Children's Fund Honduras. Exchange Every Day, <http://www.childcareexchange.com>
- Merino, M. E. & Morales, F. (2002). Participación de la familia. En Cuadernillos para la reflexión pedagógica como parte de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, Ministerio de Educación, División de Educación General, Unidad de Educación Parvularia. Chile. Unicef. www.mineduc.cl www.unicef.cl
- Meyerhoff, M. (2006). Rites Of Passage Pediatrics for Parents; ProQuest Education Journals p. 8
- Meza, R. (1999). Programa curricular de articulación para la zona rural andina de la región de Grau. En III Encuentro de innovadores e investigadores en educación (1996). Colombia. Convenio Andrés Bello.

- Miller, S. (2005). *Settling into Preschool Scholastic Parent y Child*; Sep ProQuest Education Journals. p. 80.
- Ministerio de Hacienda y Crédito Público. (2002). Decreto 230. Diario Oficial No 44.710, de 15 de Febrero. [www. mineduccion.gov.co](http://www.mineduccion.gov.co)
- Ministerio de Educación Nacional República de Colombia. (2006). Plan Sectorial 2006-2010 Revolución educativa. www. mineduccion.gov.co
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). Ley General de Educación Ley 115 de 1994. Santafé de Bogotá: Editorial Universidad Nacional.
- _____. (1998). Lineamientos curriculares del preescolar. Santafé de Bogotá. www. mineduccion.gov.co
- _____. Plan Sectorial 2002-2006. www.mineduccionn.org
- _____. (2002). Marco General para un Modelo de Articulación Preescolar – Primaria. Serie Formación de Maestros. Bogotá: Enlace Editores.
- _____. (2002). Marco General para un Modelo de Articulación Preescolar – Primaria, El desarrollo del niño y la niña de preescolar y primaria y el papel de las áreas obligatorias y fundamentales. Serie Formación de Maestros. Bogotá: Enlace Editores.
- _____. (2002). Marco General para un Modelo de Articulación Preescolar – Primaria. El aula un lugar de encuentro Documento No 1. Serie Formación de Maestros. Bogotá: Enlace Editores.
- _____. (2002). Marco General para un Modelo de Articulación Preescolar – Primaria. Objetos, Saberes, haceres y placeres. Documento No 2. Serie Formación de Maestros. Bogotá: Enlace Editores.
- _____. (2002). Marco General para un Modelo de Articulación Preescolar – Primaria. Yo me quiero, me cuido, me acepto y me protejo. Documento No 3. Serie Formación de Maestros. Bogotá: Enlace Editores.
- _____. (2002). Marco General para un Modelo de Articulación Preescolar – Primaria. El papel de la tira cómica, Documento No 4. Serie Formación de Maestros. Bogotá: Enlace Editores.
- _____. (2002). Marco General para un Modelo de Articulación Preescolar – Primaria, Recrear el mundo, Documento No 5. Serie Formación de Maestros. Bogotá: Enlace Editores.

- _____. (2002). Marco General para un Modelo de Articulación Preescolar – Primaria, Yo me llamo tu me llamas, Documento No 6. Serie Formación de Maestros. Bogotá. Enlace Editores.
- _____. (2000). Presentación PER Colombia. Sin editar.
- _____. (1994). Programa curricular de articulación de educación inicial – cinco años, primero y segundo grado de educación primaria. Perú.
- Miranda, M. C. & Suay, A. (2000). La coordinación entre el segundo ciclo de infantil y el primer ciclo de primaria ¿Una utopía? En *Infancia Revista de la Asociación de Maestros*. Madrid: Rosa Sensat, Celestes Ediciones S.A.
- Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Francia Publicado por la Unesco. Google.
- Mucchielli, A. (2001). *Diccionario de Métodos Cualitativos en Ciencias Humanas y Sociales*. España: Editorial Síntesis S. A.
- Mustard, F. (2003). Desarrollo infantil inicial: salud, aprendizaje y comportamiento a lo largo de la vida. En: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano –Cinde – Editores. (p./pp. 85-95) *Primera infancia y desarrollo. El desafío de la década*. Bogotá: Cargraphics S. A.
- Mustard, F. (2005). Conferencia: Desarrollo infantil temprano y políticas públicas. En: *II Foro Internacional: Movilización por la primera infancia*, Bogotá.
- Myers, R. (1993). Los Doce que Sobreviven Fortalecimiento de los programas de desarrollo para la primera infancia en el tercer mundo. Copublicación de Organización Panamericana de la Salud, Organización Mundial de la Salud, Unicef.
- Naspirán, J. A. (Sin fecha). El proyecto educación para el sector rural – PER- Un escenario de oportunidades para Colombia. Bogotá. Sin editar.
- Navarro, P. & Diaz, C. (1995). Análisis de contenido. En Delgado J. M. y Gutiérrez J. (Eds), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (p/pp.177-224). España: Editorial Síntesis S. A.
- Nimnicht, G., Johnson, J. & Johnson, P. (1987). Un enfoque más productivo para la educación. Medellín: Edición Centro de documentación y publicaciones Cinde.

- Neuman (2005). Countries throughout the world are committed to improving their systems of early care and education. Ms. Neuman identifies the three challenges that most countries face, describes the strategies that various countries have adopted, and suggests which approaches might prove helpful in the U.S. Copyright Phi Delta Kappa. Google.
- Opening, J. (2005). Measures of School Readiness Exchange Every Day March. <http://www.childcareexchange.com>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico —Ocde—. (2002). Niños pequeños, grandes desafíos. Educación y atención en la infancia temprana. México: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Orealc/Unesco. (2004). Temario Abierto sobre Educación Inclusiva, Materiales de Apoyo para Responsables de Políticas Educativas Chile. Impreso por Archivos Industriales y Promocionales Ltda.
- Ortiz, N. & Abello, R. (1999). Escala Abreviada de desarrollo EAD-2 para niños y niñas de 6 a 12 años. Santafé de Bogotá. Sin editar.
- Pelletier, J., & Corter, C. (2005) Toronto First Duty: Integrating Kindergarten, Childcare, and Parenting Support To Help Diverse Families Connect to Schools Multicultural Education; Winter 2005; 13, 2; ProQuest Education Journals p. 30.
- Peralta, M. V. & Fujimoto-Gómez G. (1998). La atención integral de la primera infancia en América Latina ejes centrales y los desafíos para el siglo XXI. Santiago de Chile. Edición Organización de Estados Americanos (OEA).
- Perfetti, M. (2003). Memorias: Socialización del estado del arte de la educación rural en Colombia patrocinado por la FAO, el REDUC, el CRECE y la UPN. Bogotá.
- Pignol, C. (1994). Articulación entre inicial y primaria ¿Modalidad o calidad educativa? Revista trimestral de educación popular Autoeducación No 44. Perú.
- Poole, C. A, Miller, S. & Booth Church, H. (2005). How Children Adjust to School Scholastic Early Childhood Today; Sep ProQuest Education Journals p. 33.
- Programa de Apoyo para la Construcción de la Política de Primera infancia (2006). Bogotá. Sin editar 20.

- Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, (Sin fecha). Google.
- Quero, L. (2000). A la escuela por primera vez. Entre todos es más fácil En Infancia Revista de la Asociación de Maestros Rosa Sensat. Madrid. Celestes Ediciones S.A.
- Rey, G. (1992). Conferencia sobre socialización en Cinde. Santafé de Bogotá.
- Rimm-Kaufman, S. & Zhang, Y. (2005). Father-School Communication in Preschool and Kindergarten. School Psychology Review; 2005; ProQuest Education Journals p. 287.
- Rosas, R. & Sebastián, Ch. (2001). Piaget, Vygotsky y Maturana Constructivismo a tres voces. Argentina: Editorial Aique.
- Secretaria de Ecuación del Distrito. (2006). Lineamientos Educación Formal. Transcripción de la grabación de las conferencias realizadas por Francisco Cajiao e Isabel Cristina Gómez. Bogotá.
- Tanzania, ECD Network. (2004). ECD PRS Working Group PRS Review Consultation Reporting: Towards Improving the Quality of Life for Infants and Young Children in Tanzania. Google.
- Unesco (2005). Informe de seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo 2007. Bélgica. Ediciones Unesco.
- Van Der Gaag, J. (2005). Conferencia: Del desarrollo infantil al desarrollo humano. En: el II Foro Internacional: Movilización por la primera infancia. Bogotá.
- Vasco, C. E. (Sin fecha). Tres Estilos de Trabajo en las Ciencias Sociales. Comentarios a propósito del artículo "Conocimiento e Interés" de Jurgen Habermas. En: Documentos Ocasionales 54 CINEP. Santafé de Bogotá.
- Vygotsky, L. Pensamiento y Lenguaje. Nueva edición a cargo de Alex Kozulin. Edición en español 1995. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- WV Early Childhood Transitions Steering Committee. (2000). WV Early Childhood Transition Checklist. Google.
- Yaque, E. (Sin fecha). Un enfoque actual de la adaptación del niño al centro infantil. Google.

- Young, M. E. & Fujimoto-Gómez, G. (2003). Desarrollo Infantil temprano lecciones aprendidas de los programas no formales. En: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud. Vol. 1 No 1, Manizales, Colombia.
- Young, M. E. (2004). Comentarios al trabajo del Doctor Perri Klass, Presidente y Director Medico del programa pediátrico "Reach Out and Read" para desarrollar la capacidad de leer y escribir en niños y niñas.
- Zabalza, M. A. (1993). Continuidad en la organización de la educación infantil en Especialización de profesorado de educación infantil.
- Zabalza, M. A. (Sin fecha). Prácticas educativas en la Educación Infantil: transversalidad y transiciones. Universidad de Santiago de Compostela. Google.

Anexo 1. Ampliaciones del marco normativo

Decreto 2247 de 1997

La normativa específica para el preescolar referencia el Decreto 2247 de 1997 en el que, en coherencia con la Ley 115 y el artículo 6 del Decreto 1860 de 1994, se reglamenta el preescolar y se establece que se deberá prestar el servicio educativo desde los tres hasta los cinco años de edad, dividido en prejardín, jardín y transición, que corresponde al grado obligatorio constitucional.

En lo que tiene que ver con articulación del preescolar con la básica primaria, el Decreto 2247 prevé que para garantizar el tránsito y continuidad de los niños de transición a la educación básica, las instituciones que solo ofrecen el servicio de preescolar, deberán promover los contactos pertinentes con otras instituciones para garantizar el acceso de sus alumnos a ella. Con ese mismo propósito, el Ministerio de Educación Nacional busca que las instituciones compartan una misma concepción educativa, unos criterios de formación y unos criterios metodológicos a través del PEI, con el fin de favorecer la retención de los estudiantes y su promoción a través de los diferentes ciclos formativos. En materia de capacitación, generalmente se procura que los maestros de preescolar y de primer grado conformen un mismo grupo, para desarrollar la formación en servicio, a fin de garantizar la continuidad del niño en estos dos ciclos educativos.

Desde la perspectiva de la participación de los padres, el mismo decreto dispone que los establecimientos educativos que ofrezcan este nivel deben crear mecanismos que posibiliten la vinculación de la familia y la comunidad en actividades cotidianas y su integración en el proceso educativo, tanto en lo que tiene que ver con los diferentes proyectos pedagógicos como con el fortalecimiento de la Escuela de Padres.

En el decreto se establece que en ningún caso será prerrequisito para el ingreso a transición el haber cursado prejardín y jardín. El ingreso no estará sujeto a ningún tipo de prueba de admisión o examen psicológico o de conocimiento o a consideraciones de raza, sexo, religión condición física o mental.

Lineamientos curriculares de 1998

En lo que se refiere a lineamientos curriculares del preescolar, se concibe el currículo como un proyecto en permanente construcción e investigación que responda a los fines y objetivos de la ley para este nivel y que permita la articulación con la básica primaria dando continuidad al manejo de estrategias pedagógicas. Propone que el currículo se desarrolle a través de proyectos lúdico-pedagógicos que integren las diferentes dimensiones del ser humano, los ritmos de aprendizaje, las necesidades de niños especiales, las características

contextuales de etnia, cultura, lingüísticas y ambientales. Los principios de acuerdo con el decreto que orientan el desarrollo del preescolar son la integralidad, la participación y la lúdica.

Desde la perspectiva de los Lineamientos Curriculares del Preescolar, 1998, se reconoce a los niños como sujetos protagónicos de los procesos de pedagógicos y, en consecuencia, como sujetos activos de su proceso de aprendizaje. El currículo debe propender, entonces, por el desarrollo integral del niño desde sus diferentes dimensiones: ética, estética, corporal, cognitiva, comunicativa, socioafectiva y espiritual en el marco de la perspectiva que reconoce a los niños como sujetos plenos de derechos.

Con el desarrollo integral del niño como propósito y con el alumno como centro del proceso educativo, los lineamientos curriculares del preescolar enfatizan la necesidad de contextualizar los procesos curriculares con pertinencia social y cultural.

Se establece que el sentido de la educación de este nivel, debe propender por el aprender a conocer, el aprender a hacer, el aprender a vivir juntos y el aprender a ser. Propone como marco de referencia los fundamentos de psicología y de pedagogía que soportan el desarrollo integral de los educandos y asume como principios fundantes de este nivel: la integralidad, la participación y la lúdica.

En consecuencia, con estos propósitos y principios, los lineamientos curriculares del preescolar proponen estrategias pedagógicas activas que favorezcan la autodeterminación personal y social y la construcción de un pensamiento crítico que permita transformar la realidad, que promuevan el aprendizaje significativo de conocimientos contextualizados y pertinentes, que integren a la comunidad educativa, y que dinamicen la gestión escolar reconociendo al docente, como facilitador del proceso.

En lo que se refiere a evaluación en los lineamientos curriculares del preescolar, se establece que esta se puede desarrollar desde diferentes puntos de vista: (i) como análisis cualitativo y sistémico de los procesos dados en cada uno de los componentes del PEI, en el cual se ubica el estado de realización de los logros propuestos para el nivel preescolar con relación a toda la institución educativa, y (ii) como análisis cualitativo y sistémico de los procesos dados en cada uno de los grados del preescolar con relación a los logros establecidos para todo el nivel.

Los Lineamientos Generales del Preescolar proponen el proyecto lúdico-pedagógico como una de las alternativas de mayor potencial para integrar las áreas del conocimiento y responder a la forma globalizada, interdisciplinaria y pertinente a la formación integral del niño ya que con espíritu investigativo se emprende un proceso para responder preguntas que orientan el desarrollo de las

diferentes temáticas potenciando el aprender a conocer, aprender a hacer, el aprender a vivir juntos y el aprender a ser. Plantea que el proyecto es una alternativa fecunda para involucrar y comprometer a la familia, a la comunidad, a otros docentes e instituciones en el proceso.

En busca del desarrollo integral del niño el componente de interacción y proyección comunitaria propone el apoyo de otras instituciones y sectores a la escuela, ya que los estados nutricionales, de salud y de saneamiento básico, y otros, inciden en el rendimiento y/o permanencia escolar de los niños.

Proyecto de Educación Rural —PER—

El PER tiene como horizonte de implementación 10 años, durante los cuales se desarrollarán tres etapas, cada una aproximadamente de tres años y medio, que comprenden: implementación y aprendizaje (2000-2003), expansión y sostenibilidad y expansión y consolidación. Los principios que orientan el desarrollo del PER son: descentralización, intersectorialidad, participación y equidad, transparencia, investigación y celeridad.

La formulación del PER parte de un diagnóstico que posibilita definir directrices de intencionalidad e implementación. Plantea como objetivos generales: ampliar coberturas y promover la calidad en el sector rural para las poblaciones focalizadas; fortalecer la gestión educativa de las entidades territoriales; promover la formación comunitaria en el marco de la convivencia y la paz y finalmente, generar políticas de educación técnica rural.

Como metas el PER propone ampliar cobertura con calidad y pertinencia, impulsar la educación inicial, reorganizar y adecuar técnicamente la educación a las necesidades del mundo del trabajo y la producción y, finalmente, apoyar desde lo educativo la recuperación de la sociedad civil del campo.

Específicamente en lo que tiene que ver con la meta de impulsar la educación inicial en el sector rural plantea: fortalecer diferentes opciones o combinar modalidades existentes formales y no formales, promover la intersectorialidad en los territorios, impulsar el diseño y puesta en marcha de planes educativos municipales e implementar un plan de formación inicial y permanente de los docentes.

Para poner en funcionamiento de forma más eficiente el PER, el Ministerio de Educación recurrió al esquema de Alianzas Estratégicas Departamentales lo cual permite que impulsar planes de educación y subproyectos municipales. Con el fin de definir las opciones educativas en cada uno de los departamentos focalizados por el PER, las Alianzas Estratégicas Departamentales en coordinación con el Ministerio de Educación Nacional, formularon un diagnóstico de necesidades educativas y de acuerdo con ellas, escogieron las opciones de modelos

educativos que van a implementar y que básicamente son: el preescolar escolarizado y no escolarizado, Escuela Nueva, Aceleración para el Aprendizaje, Posprimaria, Telesecundaria, Servicio de Aprendizaje Tutorial —SAT— y Cafam.

Marco general para un modelo de articulación preescolar y primaria

Para la formulación del marco general del modelo de articulación el Ministerio de Educación Nacional parte de un estudio que realizó en el 2002 denominado “Articulación del preescolar y el primer grado: diagnóstico sobre saberes, prácticas y sugerencias de los docentes”. Los resultados del estudio fueron organizados a partir de las siguientes categorías incluyentes: procesos organizativos y de gestión, desarrollo profesional de los profesores y bienestar del estudiante, procesos investigativos, procesos curriculares, características de los actores y normativa. La información recogida buscó describir la realidad de la escuela desde el punto de vista de los docentes consultados y definir criterios de formación en lo relativo a la articulación entre preescolar y primer grado.

En lo que tiene que ver con procesos organizativos y de gestión, los docentes consultados expresan que la realidad de la escuela, en lo que tiene que ver con elaboración de propuestas pedagógicas, ha logrado un avance hacia la autonomía institucional para diseñar, ejecutar y evaluar propuestas. No obstante estos logros, los desarrollos son aún incipientes; hay conocimiento comprensivo sobre lo que ello implica pero no se han puesto en práctica. En lo que tiene que ver con la relación escuela-comunidad, los docentes afirman que la participación de los padres no es activa, hay apatía y falta de responsabilidad. En lo relativo a la organización de los docentes y los estudiantes plantean que hay desarticulación entre las propuestas de preescolar y primero, y la articulación de los proyectos lúdico-pedagógicos con el PEI es aún incipiente. En torno a la organización de los tiempos y espacios, se evidencia rigidez en el desarrollo de los programas de primero, faltan espacios para que los docentes de los dos grados diseñen y evalúen conjuntamente currículo y finalmente los grupos son numerosos. En lo relativo a condiciones materiales, faltan recursos para desarrollar los proyectos.

Los docentes consultados plantean la necesidad de construir clima institucional participativo, comunicativo y responsable, favorecer el trabajo en equipo de los docentes de los dos grados y con otras instituciones, construir propuestas significativas, coherentes y sistemáticas, flexibilizar las rutinas temporales de primero y dotar con materiales los grados, prestar los materiales y organizar la biblioteca como criterios para orientar procesos formativos que apoyen alternativas frente a la situación diagnóstica identificada.

En lo relativo a desarrollo profesional de los maestros, los docentes consultados plantean que falta de presencia del Estado y que los microcentros no funcionan. Aunque se ha recibido asesoría en lengua castellana y matemáticas

hay vacíos con respecto a las otras áreas. En lo que tiene que ver con el bienestar de los estudiantes, expresan que falta documentación del historial de estos.

En cuanto a sugerencias al respecto, los docentes manifiestan que deben desarrollarse eventos específicos de formación y reactivarse la alternativa de los microcentros en los que se intercambien experiencias para analizarlas a la luz de las orientaciones del Ministerio de Educación. Para fortalecer la articulación de los dos grados proponen actualizarlos de manera conjunta, profundizar en el conocimiento de la legislación, y actualizar los PEI. Finalmente, creen que debe hacerse seguimiento tanto educativo individualizado, como en salud a los niños, proporcionarles refrigerios y reconstruir su historial.

En lo relativo a procesos investigativos los docentes consultados plantean que enfrentan dificultades de orden financiero, de recursos, de formación y de actitud que se plasman en el desinterés por sistematizar la práctica, falta de motivación para investigar, escaso compromiso para culminar investigaciones y una pobre organización en redes de investigadores. De otra parte, los docentes afirman que hay desinterés investigativo en los alumnos aun cuando los proyectos de aula se orientan en este horizonte de sentido.

Proponen como alternativas al respecto, investigar distintos aspectos de la vida escolar y lograr mayor capacitación y organización de redes de investigadores que posibiliten construir propuestas investigativas y pertinentes a los contextos local, nacional y universal.

En lo que tiene que ver con procesos curriculares los docentes consultados creen que aunque se reconoce la importancia de la integralidad del desarrollo del niño y la autonomía como finalidad del proceso curricular, aún existe un desfase entre lo que se propone y la práctica. Agregan que existe una ruptura entre el preescolar y el primero dado que en el preescolar se trabaja más la intención de la integralidad. Existen vacíos conceptuales y metodológicos relativos a algunas de las dimensiones de desarrollo del niño y las áreas fundamentales del conocimiento. Prevalecen en la práctica dos tendencias: quienes abogan por la autonomía y un aprendizaje significativo y quienes se reafirman en la heteronomía y el aprendizaje memorístico. Ligada con esta segunda tendencia prevalece el aprestamiento en el preescolar que enfatiza actividades puntales, desarticuladas y carentes de sentido. En lo relativo al aprendizaje significativo, los docentes afirman que aún el currículo no se adecua a las características del niño, que desconoce aprendizajes previos y que falta aprestamiento en algunas dimensiones.

Respecto a las relaciones maestro alumno se evidencia la desarticulación entre los dos grados porque el niño pasa de un ambiente afectuoso y cálido en el preescolar a relaciones “serias” en primero. En lo relacionado con las intenciones y contenidos la desarticulación entre los grados se expresa en el desfase entre la intencionalidad del desarrollo integral y los logros alcanzados. Al llegar a primero,

afirman los docentes, a los niños les falta aprestamiento en algunas dimensiones y en primero no se continua con el desarrollo psicomotor.

Respecto a las intenciones se evidencian dos tendencias, una hacia el desarrollo de la autonomía que privilegia la investigación, la expresión, la creatividad y la toma de decisiones, y otra hacia la heteronomía donde se enfatiza la inculcación de valores. En lo relativo a la dimensión ética se diferencian quienes privilegian el desarrollo de la autoestima, el sentido de pertenencia, la identidad, y quienes se reafirman en aprendizajes centrados en la forma, en los buenos modales y las buenas costumbres. Desde la perspectiva de las dimensiones estética y espiritual, los docentes evidencian vacíos. En lo relativo a las áreas hay un mayor conocimiento y manejo pedagógico en lo relativo a lengua castellana y matemáticas. Frente a la primera se identifican dos tendencias: quienes orientan el proceso pedagógico hacia la significación y la comunicación y quienes se afirman en un aprestamiento psicomotor y el conocimiento mecánico del código. En lo que se refiere a matemáticas, aunque se reconoce la importancia de los distintos sistemas matemáticos, en la práctica se enfatiza el sistema numérico y el cálculo matemático.

Desde el punto de vista metodológico se observa en los docentes dos tendencias: una orientada hacia el aprendizaje significativo y autónomo que privilegia la actividad, la exploración lúdica, los intereses de los alumnos, su historia, la solución de problemas, la expresividad, el trabajo en grupos, la integralidad del trabajo por proyectos y la flexibilidad, y otra, que enfatiza el aprendizaje memorístico que privilegia el aprestamiento, los métodos de aprendizaje de la lectura y la escritura, las planas y el texto guía. En lo que se refiere a evaluación, la tendencia es a centrar las causas de la repitencia en las dificultades del niño, sin considerar otros factores que inciden, especialmente lo que tiene que ver con la propuesta educativa.

Los docentes consideran que se deben construir propuestas curriculares pertinentes y contextuadas que respondan a las características de desarrollo del niño, promover la actividad del estudiante, establecer relaciones afectuosas mediadas por valores democráticos, fortalecer los procesos comunicativos, crear ambientes lúdicos de aprendizaje, propiciar la integración de conocimientos y promover la flexibilidad curricular tendiente a desarrollar integralmente todas las dimensiones del niño. Para articular preescolar y primero proponen relaciones maestro-alumno afectuosas en un clima de confianza, comprensión, respeto, tolerancia y responsabilidad, donde la exigencia, la motivación y la autonomía sean la base para un aprendizaje significativo.

En cuanto a características de los actores, los docentes señalan que en lo relativo a las relaciones comunidad y padres de familia hay la poca valoración de lo educativo en las comunidades y la presión de los padres para que el niño lea y escriba. En lo relacionado con los docentes se encuentran dos tendencias: una

que refuerza lo negativo, referida a la falta de compromiso e identidad como profesional de la educación, que se refleja en escaso sentido de pertenencia, insuficiente apertura al cambio, poca disciplina para estudiar y todas las condiciones que dificultan la innovación de propuestas pertinentes y contextualizadas. Señalan la poca autonomía institucional, el autoritarismo y la falta de una actitud investigativa. En la dimensión que reafirma lo positivo están el compromiso de los docentes, la identidad, la actitud positiva frente al cambio, la disciplina para estudiar y el ser creativos y activos.

En lo que tiene que ver con los estudiantes, los docentes plantean como principales dificultades la dependencia, la inseguridad, la timidez, dificultades de aprendizaje, el desinterés, la falta de normas, la falta de desarrollo del lenguaje, del pensamiento, del esquema corporal, de las relaciones espaciales, la desnutrición, las dificultades visuales y auditivas. También evidencian la deserción y repitencia como dificultades.

Proponen responder con argumentos pedagógicos a las demandas de los padres. Construir propuestas donde la participación de los padres sea activa. Convertir los temas de violencia intrafamiliar, sobreprotección, los imaginarios que refuerzan la concepción del niño como un adulto en pequeño, en objeto de reflexión de maestros y padres. Sugieren la especialización en preescolar para trabajar en el grado y capacitación para actualizarse.

En lo que tiene que ver con la reglamentación, los docentes señalan que las normas son pertinentes para el mejoramiento de la calidad de la educación y que respetan la autonomía del maestro. Desde el punto de vista negativo afirman que son muy generales, que hay dificultades en su interpretación y ha habido falta de comunicación. La principal dificultad es que las normas no han sido lo suficientemente estudiadas lo que dificulta su aplicación. Proponen ampliar temáticas como la articulación, lineamientos para las diferentes áreas que recojan lo teórico y lo práctico y la evaluación. Sugieren trabajar el desarrollo de normas en relación con la construcción de logros específicos a partir de los datos, la integralidad, la autonomía, la creatividad y los proyectos lúdicos.

De manera concluyente el estudio en cuestión afirma que la articulación es un proceso complejo que requiere de cambios organizativos, de gestión, curriculares e investigativos. Por otra parte resalta la importancia de formar al docente en y para la democracia que lo afirme como gestor y participe de procesos de diseño, ejecución y evaluación de proyectos colectivos, que afiancen su identidad y sentido de pertenencia. Asimismo expresa que es importante formar al docente en propuestas pedagógicas pertinentes, contextualizadas, que aboguen por la autonomía, el aprendizaje significativo, la lúdica, el aprendizaje activo, la integración y el trabajo en equipo. Finalmente, el estudio afirma que es necesario formar docentes con espíritu investigativo.

Con base en este estudio exploratorio del problema de la desarticulación y los antecedentes históricos sobre el tema, el Ministerio de Educación Nacional propuso el Marco General para un Modelo de Articulación del Preescolar y la Primaria (2002). En este se muestran los diferentes enfoques conceptuales que dan cuenta del desarrollo del niño hasta los siete años y sus implicaciones para el trabajo pedagógico:

- El Proyecto Educativo Institucional como cohesionante del acontecer escolar que contiene las intenciones del horizonte institucional y favorece la continuidad y por tanto la articulación entre grados y niveles.
- El proyecto lúdico-pedagógico como estrategia que posibilita la articulación de los grados atendiendo al desarrollo integral, el compromiso personal y colectivo y la investigación por parte del docente.
- La educación moral como eje integrador de la educación.
- Los fundamentos conceptuales y metodológicos para las áreas de Lengua Castellana, Educación Artística, Educación Musical, Ciencias Naturales y Matemáticas, con el propósito, de enriquecer los proyectos pedagógicos y otras estrategias, que busquen intencionalmente la integralidad del desarrollo del niño y la creación de ambientes lúdicos, que posibiliten la construcción de currículos contextualizados y pertinentes.
- Finalmente, propone seis módulos que, enfatizando el desarrollo del lenguaje, presentan de manera creativa y lúdica diversos talleres que enriquecen el trabajo con el niño, la reflexión de los docentes sobre su quehacer pedagógico y estimulan el intercambio de saberes entre docentes del preescolar y primero.

En lo que tiene que ver con el desarrollo del niño en edad preescolar y primeros grados de primaria, el Marco General para un Modelo de Articulación fundamenta conceptualmente el crecimiento físico del estudiante y su desarrollo psicomotor, para enfatizar la importancia del desarrollo de la dimensión corporal creando ambientes ricos en posibilidades para que el niño en el despliegue de su acción, construya y reconstruya sus relaciones consigo mismo, con otros y con el mundo. Desde el punto de vista de la dimensión cognoscitiva, documenta desde el constructivismo el desarrollo del pensamiento, plantea la importancia del desarrollo de la inteligencia con la propuesta de las inteligencias múltiples y a través del enfoque histórico-cultural plantea la importancia de las interacciones sociales en el desarrollo cognitivo. En lo relativo a la función simbólica, documenta el desarrollo del juego y del lenguaje para plantear la importancia de crear ambientes ricos en posibilidades comunicativas que permitan el despliegue de los distintos lenguajes expresivos del niño. En lo que se refiere a desarrollo moral retoma los planteamientos de los enfoques evolutivos cognitivistas para plantear la importancia de la autonomía y finalmente, la relevancia de la autorregulación desde lo histórico-cultural. Para dar cuenta del desarrollo socioafectivo, retoma los planteamientos del psicoanálisis para afirmar la importancia de la historia de las relaciones y comprender los comportamientos socioafectivos de los niños.

En lo relativo al Proyecto Educativo Institucional el Marco General para un Modelo de Articulación plantea el reto a través de este, de reinventar la institución permanentemente para responder al desafío de mejorar la calidad de la educación y fortalecer la articulación entre grados y niveles. Enmarca esta reinvención con la afirmación sobre calidad que la Misión de Ciencia Educación y Desarrollo plantea desde una aproximación sistémica. Es con esta visión sistémica de la institución educativa que el PEI se entiende como:

“ un proyecto de desarrollo humano educativo e institucional construido participativamente por la comunidad educativa organizada y desarrollado en el diario quehacer de la institución mediante una planeación que permita su eficaz ejecución. Busca la autonomía e identidad institucional y la creciente participación de los ciudadanos en la toma de decisiones, que haga factible la práctica de la democracia. Busca así mismo, promover una mayor gestión y organización escolar, evidenciar las condiciones reales de las instituciones y sus contextos, a través de un diagnóstico inicial y permanente; transformar la concepción y el ejercicio de la administración, del poder, la autoridad, la participación y comunicaciones entre los diferentes estamentos de la comunidad educativa. Con el PEI se espera crear ambientes propicios para aprender significativamente, integrar todos los procesos institucionales, fortalecer la cultura del conocimiento y la convivencia, apoyar y afianzar los procesos de investigación e innovación con pedagogías apropiadas a las condiciones socioeconómicas, culturales, ambientales locales y nacionales, y coordinar el desarrollo del PEI con el Proyecto Municipal y el Proyecto Educativo del País”¹³.

Como plan de acción el PEI tiene varios componentes:

- Conceptual, que hace referencia a la definición del horizonte institucional, propone objetivos y metas a fin de lograr fundamentar conceptualmente la articulación entre grados y niveles.
- Administrativo, enfocado a la organización escolar para alcanzar los fines propuestos, contempla el manual de convivencia y define los canales de comunicación y flujo de la información.
- Pedagógico, que define en el marco de los ejes fundantes de aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser como sentido de la educación. Desde el punto de vista de los principios se reafirman la integralidad, la participación, la lúdica y se añaden los principios de buen trato, la individualización, la actividad, la experiencia, el interés, el ambiente pedagógico, el de la investigación-acción y el de la complejidad. Igualmente hace referencia a la importancia del desarrollo de competencias entendidas como saber hacer en contexto y a los estándares como los criterios mínimos que especifican lo que todos los estudiantes deben lograr en las diferentes áreas.
- De proyección y participación comunitaria, referido a una escuela abierta que desarrolla propuestas pertinentes para el contexto comunitario en la que está

inmersa y a la participación familiar y comunitaria como partes de la comunidad educativa en la construcción del PEI.

El Marco General para el Modelo articulado de preescolar-primaria propone el proyecto pedagógico como estrategia para facilitar la articulación entre los grados definiéndolo como

“un proceso de construcción colectiva y permanente de relaciones, conocimientos, valores y habilidades que se estructuran a través de la búsqueda de soluciones a preguntas, problemas y necesidades que surgen en el niño y en el grupo por su proceso de desarrollo y por el deseo de conocer el mundo y entender su entorno, de interrogarse ante los sucesos, plantearse hipótesis y encontrar respuestas” 14.

Para construir el proyecto pedagógico se propone: crear un ambiente de interacción y confianza en el que emerjan los intereses o preguntas que orientaran el proyecto, una planeación concertada de la ruta y desarrollar la implementación en la que se estructuran las actividades que posibilitan la materialización del proyecto, el registro y sistematización del proyecto y la evaluación. Desde esta perspectiva el proyecto posibilita adaptar el trabajo a las edades y características de los niños, permite un trabajo congruente con las condiciones contextuales, favorece una perspectiva holística e integral, potencia la construcción del conocimiento por parte del niño, propicia un proceso investigativo, fortalece el aprender a vivir juntos en el marco de la participación democrática, desarrolla competencias sociales para trabajar en equipo, permite la afirmación de la autonomía y desarrolla la creatividad, contribuye a la construcción de aprendizajes significativos y finalmente, facilita la integración con otros grados de la básica, con otras instituciones, con la familia y con la comunidad.

Dada la necesidad de promover la investigación por parte de los docentes la propuesta del Marco General para un Modelo Articulado propone la etnografía como una alternativa fecunda para desarrollar investigación en el aula y el diario de campo como herramienta para investigar en preescolar y primaria.

Para enriquecer el trabajo de construcción curricular y atendiendo al vacío conceptual y metodológico de los docentes respecto a las áreas obligatorias y fundamentales, el Marco General propone la educación moral como eje integrador; fundamenta desde lo conceptual y metodológico cómo abordar la lengua escrita en una propuesta que privilegia la dimensión comunicativa y significativa del proceso; promueve la educación artística cuyo objeto es desarrollar en el niño una disposición sensible hacia sus formas de sentir valorar, pensar, imaginar y actuar hacia los otros y hacia el mundo que lo rodea en sus dimensiones ambiental, social e histórico-cultural, y considera la educación musical el medio para desarrollar la capacidad de escuchar, el seguimiento de lo rítmico, la educación de la voz y la creatividad para recrear y crear musicalmente.

Asimismo, el Marco General desarrolla la propuesta conceptual y metodológica para las ciencias naturales donde se legitima la importancia del desarrollo del espíritu científico en los niños de preescolar y primero, potenciando la construcción del conocimiento mediante el desarrollo de los procesos de percepción, observación, formulación de hipótesis, inferencia y valoración en las dimensiones intrapersonal, interpersonal y de interacción con la naturaleza y, finalmente, propone el desarrollo del pensamiento matemático, en la escuela en general, donde los procesos básicos que se deben desarrollar son el razonamiento, la resolución y el planteamiento de problemas, la comunicación, la modelación, la elaboración, la comparación y la ejercitación de procedimientos a través del aprendizaje de conocimientos básicos sobre el sistema numérico, el sistema geométrico, los sistemas de medida, el sistema de datos que desarrolla el pensamiento aleatorio y los sistemas algebraico y analíticos que desarrollan el pensamiento variacional, a partir de los contextos de la vida diaria, de las mismas matemáticas y de las otras ciencias.

Finalmente, el Marco General para un Modelo de Articulación del Preescolar y la Primaria plantea seis módulos que proponen el desarrollo del modelo a través de talleres:

- El aula un lugar de encuentro
- Objetos, saberes, haceres y placeres
- Yo me quiero, me cuido, me acepto y me protejo
- El papel de la tira cómica
- Recrear el mundo
- Yo me llamo... tú te llamas

Con ellos se profundiza el desarrollo de los distintos lenguajes expresivos del niño, se proponen talleres concretos para trabajarlos con los alumnos, se plantean temas relacionados que propician el desarrollo de la reflexión de los maestros en torno a su quehacer pedagógico y se estimula el intercambio de experiencia entre los docentes de preescolar y primero.

Anexo 2. Problemáticas que los niños enfrentan en las transiciones 15

Guía de trabajo para registrar la discusión de los grupos focales y de las expertas en torno a problemáticas que los niños enfrentan en las transiciones

Relaciones sociales y regulación normativa

| Hogar | Preescolar | Escuela |
|---|--|---|
| Relación niño-adulto, informal y de amor. La regulación normativa, suele pautarse en términos de convivencia familiar y rutinas cotidianas. | Relación informal y de apoyo. La regulación normativa está pautada en el marco de convivencia social y las rutinas del contexto educativo. | Relación formal y menos personal. La regulación normativa se pauta mediante de la disciplina escolar. |
| Relación uno a uno entre el adulto y el niño | Numerosos niños para un adulto | Numerosos niños para un adulto |

Aprendizaje

| Hogar | Preescolar | Escuela |
|--|---|---|
| Se aprende a través de la imitación, la experiencia, la prueba y el error. | Se aprende a través del juego. | Se aprende a través de la didáctica de la enseñanza y de la memorización. |
| Flexible. | Estructura con flexibilidad. | Rigidez. |
| Aprendizaje contextualizado. | Mezcla de aprendizaje contextualizado y descontextualizado. | Aprendizaje descontextualizado. |
| Se responde a las necesidades e intereses del niño. | Se responde a las necesidades e intereses del niño, en el contexto de un grupo. | Ajuste del niño a las demandas de la escuela. |
| Énfasis en lo concreto. | Uso de lo concreto y de objetos para enseñar conceptos. | Uso de símbolos. |

| | | |
|--|---|---|
| Participación activa en las acciones y rituales. | Aprendizaje activo. | Rol pasivo en el aprendizaje y en los eventos de la escuela. |
| Énfasis en los procesos. | Énfasis en los procesos. | Énfasis en los resultados. |
| Adaptación a las prácticas y patrones familiares | Adaptación a rutinas y prácticas institucionales en el marco de lo lúdico | Adaptación a la cultura dominante a la cual se ha adherido la escuela |

Lenguaje

| Hogar | Preescolar | Escuela |
|---|--|--|
| Aprendizaje en la lengua materna | Aprendizaje en la lengua materna, con la introducción de la lengua nacional. | Aprendizaje en la lengua nacional. |
| Énfasis en la comprensión del lenguaje. | Énfasis en la comprensión del lenguaje pero también en la producción. | Énfasis en la producción del lenguaje. |

Anexo 3. La articulación horizontal y vertical como categorías ordenadoras para el análisis 16

Guía para de categorías ordenadoras para analizar las respuestas de los grupos focales y de las expertas en tono a las acciones de articulación horizontal y vertical

| Categoría ordenadora | Nexo de articulación | Subcategoría | Acciones |
|-------------------------|---------------------------|--|--|
| Articulación horizontal | Escuela-padres de familia | Acciones informativas | <ul style="list-style-type: none"> • Proveer a los padres de información sobre la institución educativa en lo que se refiere a las opciones institucionales que orientan el PEI. • Informar a los padres sobre el registro y la matrícula. Facilitar las condiciones de matrícula con un tiempo prudente que les permita a las familias prepararse y preparar a los niños para su entrada a la escuela. • Crear las condiciones para que las familias y los niños visiten la escuela antes de iniciar el periodo escolar para que se familiaricen con el contexto educativo. • Proveer información sobre las normas y rutinas: actividades de lectura, redes de apoyo, relaciones de las familias con la escuela. • Informar a los padres cómo pueden participar en actividades escolares y ponerlos en contacto con la asociación de padres de familia. • Informar a los padres sobre las actividades que el maestro realiza para preparar al niño para el primero. |
| | | Acciones que posibiliten el conocimiento | <ul style="list-style-type: none"> • Un reconocimiento de los contextos socioculturales étnicos y lingüísticos de las familias. • Conocimiento de las familias y de los niños a través de |

| | | |
|--|--|--|
| | de las familias y sus contextos socioculturales | <p>entrevistas familiares en torno a temáticas necesarias para que el niño entre saludable a la escuela, como comportamiento del niño y aspectos de salud y nutrición.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un trabajo en torno a expectativas frente al proceso educativo y clarificación de roles de cada uno de los actores. |
| | Acciones de manejo de las transiciones | <ul style="list-style-type: none"> • Diálogo sobre las transiciones para establecer prácticas efectivas del manejo del cambio, que reconozcan tanto las discontinuidades como las continuidades. • Concertación con los padres, planes de manejo de las transiciones que reflejen la diversidad de los niños, sus familias y las comunidades y que incluya: estrategias para compartir información sobre el proceso de los niños tanto en el hogar como en la institución educativa, y actividades de aprendizaje en el hogar. |
| | Acciones participativas de los padres en actividades escolares | <ul style="list-style-type: none"> • Asesoría individualizada a las familias de acuerdo con los requerimientos después de que se inicie el año escolar. • Organización de redes de soporte y apoyo de padres para manejar las transiciones. |
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Comprometer la participación de las familias en actividades de aula ligadas al proyecto lúdico-pedagógico. |
| Escuela-instituciones presentes en el territorio | Acciones de prestación de servicios de apoyo | <ul style="list-style-type: none"> • Vincular a las familias a los recursos de las comunidades. • Construir en forma conjunta, programas extraescolares en horarios después de la escuela dada su incidencia en logros académicos, disminución de la repitencia y la deserción. Estas actividades extraescolares son una oportunidad para comprometer a la comunidad en el apoyo a la escolaridad. |

| | | |
|--|--|---|
| | | Museos, bibliotecas, zoológicos, centros de ciencia y centros recreacionales son ejemplos interesantes de las iniciativas que pueden gestarse en la comunidad. |
| | Acciones de articulación interinstitucional para el manejo de las transiciones | <ul style="list-style-type: none"> • Coordinación intersectorial para compartir records de los niños con la anuencia de los padres. • Tender puentes comunicativos bidireccionales con las instituciones presentes en el territorio para informar sobre las acciones implementadas para facilitar las transiciones a través de reuniones, carteleras. |
| Escuela retroalimentada por la investigación | | <ul style="list-style-type: none"> • Organizar eventos donde investigadores, maestros y padres de familia compartan información sobre el desarrollo del niño. • Fomentar una cultura de consulta de información a través de bases de datos acerca de investigación pertinente sobre desarrollo infantil. |
| PEI contextualizado y pertinente | | <ul style="list-style-type: none"> • Llevar a cabo acciones como vincular a los padres en el diagnóstico participativo de los contextos socioculturales de las familias y comunidades para que el PEI responda de manera contextualizada y pertinente |

| Categoría ordenadora | Nexo de Articulación | Subcategoría | Acciones |
|---------------------------------|-------------------------------------|---|--|
| Articulación vertical | Trabajo directo con los niños | Acciones de sensibilización y contextualización | <ul style="list-style-type: none"> • Organizar reuniones previas a la transición del niño, en las que estén presentes el niño, su familia y los docentes para que se conozcan mutuamente. • Hacer claridad sobre expectativas y normas que pueden facilitar el proceso de las transiciones. |
| | | Acciones para el manejo de la incertidumbre frente al cambio | <ul style="list-style-type: none"> • Fortalecer el vínculo socio afectivo con los niños. Si se garantiza el vínculo y al niño le gusta la nueva situación el desarrollo de destrezas seguirá a continuación. • Para apoyar al niño en predecir lo que va a pasar y autorregularse emocionalmente frente a la incertidumbre que genera la nueva experiencia, se pueden utilizar pequeñas historias personalizadas que le ayuden a manejar el cambio. Las historias pueden narrar rutinas de aula o interacciones sociales a fin de responder a las necesidades particulares de un niño, mostrar diferentes perspectivas por las que se puede optar y permitir que el niño haga sus propias opciones. La historia personalizada da al niño referencias que puede utilizar para adaptarse a situaciones sociales y obtener resultados exitosos. • Leer libros que relaten cuentos donde se ejemplifiquen los cambios que se experimentarán en las transiciones. Formular preguntas que impliquen a |

| | |
|--|--|
| Acciones que fortalecen el empoderamiento | <p>los niños capacidad de solución de problemas relativos a la trama narrada.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dejar que el niño lleve un objeto de su predilección con el que suele jugar en casa para que se sienta a gusto en el nuevo ambiente. • Construir un horario de rutinas que permita predictibilidad y certeza al niño. Es útil establecer rutinas: un saludo de bienvenida, el trabajo en grupo, rituales de alimentación, el mismo puesto que le permita predictibilidad para manejar la incertidumbre. Colocar imágenes que recuerden rutinas diarias de este cuidado. Cuando esto se logra el niño pueden mostrar comportamientos de independencia. • Llevar un calendario de las actividades del colegio para visualizar cuándo ciertos eventos escolares serán llevados a cabo, incluyendo la programación de la transición. |
| Acciones que fortalezcan las redes sociales de apoyo | <ul style="list-style-type: none"> • Crear condiciones para fortalecer la autonomía del niño, tanta como sea posible, en el proceso de transición. La autodeterminación en la toma de decisiones, el tener opciones e identificar necesidades es crucial para la planeación y el éxito del proceso de cambio. • Promover en los niños el cuidado de sí y de sus objetos personales. • Dar a los niños, a medida que el año transcurre, nuevas responsabilidades en el cuidado del aula. Gradualmente incrementar las actividades en las cuales trabajen con sus compañeros de manera independiente. |

Acciones que fortalezcan aprendizajes significativos y pertinentes.

- Crear situaciones familiares en las que se fortalezcan las relaciones entre nuevos compañeros. Actividades interactivas en las que los niños aprendan los nombres de sus compañeros de juego y compartan intereses.
- Crear espacios de participación de preescolares en rituales del primero y niños de este grado en rituales del preescolar, en los que se compartan sus propias experiencias de transición a un colegio grande.
- Promover que los niños dicten cartas dirigidas a sus compañeros de primero y estos escriban y dibujen cartas a sus compañeros de preescolar.
- Favorecer que el niño que va hacer la transición tenga el apoyo de un compañero mayor de primero a donde va a hacer la nueva experiencia.
- Propiciar que el estudiante comente su experiencia en la institución.
- Identificar compañeros que pueden ser aliados en el proceso de apoyo al niño.
- Compartir ocasionalmente el alimento en el aula, responsabilizando a los niños en que lleven algunos para hacer una merienda comunitaria.
- Invitar a los hermanos mayores para que compartan sus experiencias de transición.
- Celebrar al final del año, con una fiesta, el éxito de todos.
- Dialogar con los niños sobre las semejanzas y diferencias de preescolar y el primero.
- Desarrollar cuentos, canciones, juegos y rondas

| | | |
|----------------------------------|--|---|
| | | <p>infantiles con pertinencia sociocultural de los contextos de los niños.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apoyarse en programas televisivos y de radio de franja infantil que favorezcan aprendizajes pertinentes socioculturalmente. |
| Maestros de preescolar y primero | Acciones para el manejo de las transiciones | <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar planes de transiciones para los niños especificando los objetivos, las actividades y los responsables, resulta crucial para hacerle seguimiento mensual o bimensualmente a fin de actualizar el plan de acuerdo con los progresos logrados. • Organizar un reporte de cada niño con ejemplos de sus trabajos, que identifique sus intereses y que plantee sus fortalezas y necesidades. |
| | Acciones que fortalecen las continuidades de un grado a otro | <ul style="list-style-type: none"> • Coordinar reuniones con los equipos de los diferentes grados para compartir información sobre los estudiantes, en las que se visibilicen las fortalezas y talentos del niño para que otros puedan verlas; para actualizar los planes de manejo de las transiciones e intercambiar perspectivas sobre el currículo y prácticas pedagógicas coherentes con el proyecto educativo institucional. • Retomar en el primero prácticas del preescolar y ponerlas en marcha de acuerdo con el nivel de desarrollo de los niños. • Identificar los apoyos ambientales y curriculares que potencian el éxito del estudiante. • Desarrollar concertadamente proyectos pedagógicos |

| | |
|--|---|
| | <p>que respondan a los lineamientos del proyecto institucional.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Definir concertadamente criterios de evaluación del alumno, del docente y de los programas. • Concertar el perfil de egreso de preescolar que articule y dé continuidad al proceso formativo. • Organizar la formación en las que maestros de preescolar y primero compartan la capacitación. |
| Acciones para marcar las discontinuidades. | <ul style="list-style-type: none"> • Organizar concertadamente rituales de paso que le den sentido a las transiciones de los niños de un grado a otro. • Renovar y resignificar estos rituales a la luz de las exigencias del mundo contemporáneo, que den sentido a las transiciones de mayor responsabilidad individual y colectiva. |

Anexo 4. Operacionalización de la capacidad de aprender a aprender 17

Lista de chequeo para que los agentes educativos registren la incidencia de las acciones de articulación horizontal y vertical en la capacidad de aprender a aprender de los niños

| Categoría | Indicador | Si | No |
|---------------------------|---|----|----|
| Afirmar autoconcepto | Comienza a desarrollar y a expresar conciencia de si mismo en lo que respecta a sus habilidades, características y preferencias específicas. | | |
| | Desarrolla mayor capacidad de independencia en un gran número de actividades, rutinas y tareas. | | |
| | Demuestra mayor seguridad en si mismo en un gran número de habilidades y expresa orgullo por sus logros. | | |
| Conquistar autocontrol | Muestra progreso en expresar sus sentimientos, necesidades y opiniones en situaciones difíciles y conflictos sin lastimarse a si mismo, a los demás o la propiedad. | | |
| | Desarrolla una mayor comprensión de cómo sus acciones afectan a los demás y comienza a aceptar las consecuencias de estas acciones. | | |
| | Demuestra capacidad cada vez mayor para | | |

| | |
|------------------------------------|--|
| | <p>seguir reglas, rutinas y usar materiales con fines útiles de manera inofensiva y respetuosa.</p> <p>Para escuchar y entender</p> |
| Ganar competencia para comunicarse | <p>Demuestra una capacidad cada vez mayor para prestar atención y entender conversaciones, historias, canciones y poemas.</p> <p>Muestra progreso en entender y seguir instrucciones simples y pasos múltiples.</p> <p>Entiende un vocabulario cada vez más complejo y variado.</p> <p>Para hablar y comunicar</p> <p>Desarrolla una capacidad cada vez mayor para comprender y utilizar el lenguaje para expresar información, experiencias, ideas, sentimientos, opiniones, necesidades, preguntas y para otros fines.</p> <p>Avanza en su capacidad para iniciar conversaciones y discusiones de manera apropiada con compañeros y adultos y responder adecuadamente a ellas.</p> <p>Usa un vocabulario hablado cada vez más complejo y variado</p> <p>Mejora en la claridad de su pronunciación para hablar con oraciones cada vez más largas y de</p> |

| | |
|------------------------|---|
| | mayor complejidad gramatical. |
| Construir sociabilidad | <p>Desarrolla la capacidad para identificar características personales tales como género de las personas y composición de la familia.</p> <p>Progresar en entender similitudes y respetar las diferencias que existen entre personas, en cuanto a sexo, raza, necesidades especiales, cultura, lenguaje y estructuras familiares.</p> <p>Demuestra sentirse cada vez más cómodo para hablar y aceptar orientación e instrucciones de varios adultos conocidos.</p> <p>Muestra adelantos para hacer amistad con sus compañeros.</p> <p>Progresar en responder de manera comprensiva ante compañeros que se encuentran en necesidad, están molestos, lastimados o enojados, y en expresar empatía o preocupación por los demás.</p> |
| Cooperación | <p>Aumenta la capacidad de mantener interacciones con sus compañeros, ayudándolos, compartiendo con ellos, y a través de discusiones.</p> <p>Muestra capacidad cada vez mayor para llegar a acuerdos y tener discusiones al trabajar, jugar y resolver conflictos con sus compañeros.</p> |

| | |
|---|---|
| Afianzar la iniciativa y la curiosidad | Desarrolla una capacidad cada vez mayor para dar y recibir en sus interacciones. |
| | Toma turnos al jugar o al usar materiales y para interactuar sin ser demasiado sumiso o imperativo. |
| | Escoge participar en una variedad cada vez mayor de tareas y actividades. |
| | Desarrolla una mayor capacidad para hacer elecciones independientes. |
| | Realiza tareas y actividades con una mayor flexibilidad, imaginación e inventiva. |
| Fortalecer la participación y la persistencia | Evoluciona en su entusiasmo por aprender una amplia diversidad de temas, ideas, tareas, y conversar al respecto. |
| | Evoluciona en su capacidad para perseverar y completar una variedad de tareas, actividades, proyectos y experiencias. |
| | Demuestra mayor habilidad para fijar metas y desarrollar y llevar a cabo sus planes. |
| | Muestra mayor capacidad para mantener su concentración por más tiempo en alguna tarea, pregunta, grupo de instrucciones o interacciones a pesar de posibles distracciones e interrupciones. |

| | |
|--|---|
| Potenciar el razonamiento y la solución de problemas | <p>Desarrolla una mayor capacidad para encontrar más de una solución a alguna pregunta tarea o problema.</p> <p>Evoluciona en su capacidad de reconocer y resolver problemas a través de la exploración activa incluso experimentando y errando y a través de interacciones y discusiones con compañeros adultos.</p> <p>Desarrolla una capacidad cada vez mayor para clasificar, comparar y contrastar objetos eventos y experiencias.</p> |
|--|---|

Anexo 5. Categorías ordenadoras para analizar las articulaciones de la institución en su conjunto: gestión directiva, pedagógica, administrativa y comunitaria 18

Guía de categorías ordenadoras para registrar las respuestas de las expertas en torno a las articulaciones de la institución en su conjunto

| Categoría ordenadora | Acciones |
|-----------------------------|---|
| Gestión directiva | <ul style="list-style-type: none"> • El liderazgo del rector y de las instancias directivas para orientar la construcción colectiva con la comunidad educativa del proyecto educativo institucional, es clave para articular los diferentes niveles educativos dando coherencia a la institución educativa para responder de manera contextualizada y pertinente a las necesidades educativas de los estudiantes y garantizar la continuidad de los aprendizajes facilitando las transiciones. • Desde esta perspectiva, las funciones de planeación, ejecución, monitoreo y evaluación tanto del proyecto educativo institucional como de los proyectos por los que opta la institución resultan definitivas pues la retroalimentación efectiva y permanente permite ajustar los procesos educativos para garantizar la permanencia y promoción de los estudiantes al pasar de un ciclo educativo a otro. • La construcción colectiva de planes de mejoramiento y los planes operativos para implementarlo, permiten orientar el proceso educativo hacia el logro de la visión y misión institucional fortaleciendo la cohesión y continuidad institucional. • En la gestión directiva otra variable que incide en la búsqueda de procesos de articulación entre los niveles, es el clima organizacional. El organigrama institucional que clarifique los niveles de actuación educativa de cada uno de los actores de la comunidad educativa, con flujogramas que especifiquen las líneas de poder y los canales de comunicación entre actores. • Un manual de convivencia construido y en funcionamiento que regule y posibilite el manejo de resolución de conflictos fortalece los procesos de convivencia. |

| | |
|------------------------|--|
| Gestión pedagógica | <ul style="list-style-type: none"> • En lo que se refiere a gestión pedagógica, la articulación entre los diferentes niveles educativos se potencia en la construcción colectiva y consensuada de un currículo contextualizado, pertinente, flexible, coherente con el proyecto educativo institucional y ajustado periódicamente para responder a las necesidades educativas de los estudiantes. • En coherencia con el currículo, un plan de estudios estructurado intencionalmente por niveles y modalidades que maximice el tiempo de exposición del estudiante al aprendizaje y fortalezca su capacidad de aprender a aprender es clave. • La construcción colectiva de proyectos pedagógicos transversales, coherentes con el proyecto educativo institucional. • Acuerdos mínimos sobre enfoques pedagógicos que fundamenten la construcción de estrategias pedagógicas que potencien la capacidad de aprender a aprender, respondiendo a los diferentes ritmos de aprendizaje y a los distintos estilos cognitivos de los estudiantes son claves para fortalecer la confianza de los niños en sus posibilidades de aprender en un grupo. • La concertación de criterios de evaluación integrales que con la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación retroalimenten pertinentemente el proceso pedagógico y definan pautas claras para promover y reprobar estudiantes, organizados en un sistema de información que se actualice permanentemente. • Procesos de investigación que permitan a los docentes fortalecer su actitud investigativa en el quehacer educativo para reorientar intencionalmente su práctica pedagógica como fruto de procesos reflexivos y críticos. |
| Gestión administrativa | <ul style="list-style-type: none"> • En lo que se refiere a gestión administrativa, los procesos de articulación se potencian y fortalecen si la institución educativa cuenta con un sistema de información confiable disponible, pertinente y actualizado al servicio de lo educativo, lo que mejora procesos de calidad de la educación. • Una planta física diseñada para enriquecer ambientes de aprendizaje de los educandos con espacios que respondan a los requerimientos educativos de los niños de acuerdo con sus diferentes niveles de desarrollo. • Un manejo administrativo que posibilite el acceso a los recursos institucionales, es condición clave para el mejoramiento cualitativo de la educación. |

Gestión
comunitaria

- La articulación escuela familia resulta imprescindible para apoyar a la niñez en lo que tiene que ver con el manejo de las diferentes problemáticas que se enfrentan en las transiciones. Tanto la habilidad de la escuela como la de la familia para responder acertadamente al proceso educativo del niño potenciando su capacidad de aprender a aprender, redundan en mayores oportunidades de desarrollo de competencias para la vida. La evidencia investigativa sobre calidad reporta que la confianza tanto de la escuela y de la familia en lo que tiene que ver con que el estudiante aprenda y lo que se espera de él, tienen incidencia en sus logros.
- La articulación escuela-instituciones presentes en las localidades, con el propósito de garantizar integralmente no solo los derechos de desarrollo y participación si no los de supervivencia y protección, son claves para que la escuela pueda cumplir con su misión educadora, lo que exige a esta abrir sus puertas para lograr un trabajo coordinado intersectorial e interinstitucionalmente.
- La articulación escuela-comunidad, potencia el diagnóstico participativo de los contextos, pieza clave de un proceso de planeación curricular contextualizado.
- La participación de la comunidad educativa en los proyectos lúdicos y pedagógicos que se agencian en el aula, dinamiza procesos pedagógicos y da legitimidad social a las conquistas de los niños en su proceso de aprendizaje.
- Por otra parte, la articulación de la escuela con el sector productivo amplía el horizonte contextual de la institución dinamizando procesos educativos, cuando el conocimiento de las actividades productivas de las zonas pueden dimensionar significativamente procesos curriculares.

Anexo 6. Directrices educativas para el manejo de las transiciones 19

Guía de categorías ordenadoras para registrar las respuestas de las expertas en relación con directrices educativas para el manejo de las transiciones

| Categoría ordenadora | Subcategoría | Acciones |
|---|--|--|
| Mejores vínculos entre la casa, el preescolar y la primaria | Acciones para facilitar el acceso y la retención | <ul style="list-style-type: none">• Las instituciones educativas han de propiciar experiencias de acercamiento para los niños y sus familias a fin de que puedan familiarizarse con las instalaciones de la escuela y con quienes trabajan en ella.• Han de flexibilizar el conjunto de procedimientos de admisión para facilitar a los padres y a los niños un buen comienzo.• Han de promover reuniones con cierta periodicidad con los padres y las comunidades especialmente de aquellas familias cuyos hijos no tuvieron la experiencia de educación inicial, para dialogar sobre el progreso de estos.• Han de establecer vínculos intencionales entre preescolar y primero para que tanto los niños como las escuelas se preparen.• Han de incrementar el compromiso de los padres y de la comunidad con las instituciones educativas generando ambientes de apertura y colaboración con los padres para discutir los progresos de sus hijos a través de procedimientos regulares como días de consulta, reuniones conjuntas, comités de trabajo, eventos sociales.• Han de involucrar a los padres para lograr que todos los niños accedan a la escuela, se promocionen y tengan éxito. |
| | Acciones para apoyar el aprendizaje | <ul style="list-style-type: none">• Han de concertarse con las familias, propuestas para que los padres apoyen a los niños en la casa, y programas tutoriales de reforzamiento escolar en vacaciones.• Se ha de garantizar que un grupo de compañeros apoyen el proceso. |

| | | |
|--|--|--|
| Mejores soportes para el preescolar y el primero para mejorar la calidad educativa | Acciones de coordinación intersectorial | <ul style="list-style-type: none"> • Concertar nexos con el sector de salud con el objetivo de registrar nacimientos, garantizar inmunizaciones y llevar a cabo monitoreos de crecimiento para definir programas alimentarios |
| | Acciones de transparencia y rendición de cuentas | <ul style="list-style-type: none"> • Garantizar una comunicación transparente y abierta en lo que respecta a financiamiento de la escuela, contratación de maestros y logros de los estudiantes. |
| | Movilización, financiación y evaluación de impactos | <ul style="list-style-type: none"> • Movilizar a las autoridades locales regionales y ministeriales, a los donantes, a las ONG internacionales y nacionales por el mejoramiento cualitativo de la educación haciendo énfasis en la educación inicial y en los primeros años de primaria, y asegurando que estas iniciativas se incluyan en los planes y estrategias nacionales. • Dar prioridad a la inversión para que haya rubros disponibles para los primeros años de la primaria que garanticen, clases más pequeñas, iniciativas de bienvenida y valoración de los nuevos estudiantes incluyendo ambientes pacíficos y sin castigo. • Disminuir a través de apoyos, el número de niños en extraedad, el fracaso y la repitencia, para reducir el número de estudiantes por clase. • Garantizar que los niños logren los objetivos curriculares a través de pruebas nacionales de evaluación. |
| | Asignación de maestros y formación de agentes educativos | <ul style="list-style-type: none"> • Dar prioridad a la asignación de maestros experimentados y cálidos para los primeros grados. • Formar a los maestros sobre métodos de enseñanza; fortalecer su compromiso y destrezas mediante acciones formativas que tematicen cómo los niños pequeños aprenden a través de |

| | |
|--|---|
| | <p>oportunidades de aprendizaje activo; fortalecer la lectura, la escritura, lo numérico y la solución de problemas; hacer mayor énfasis en el desarrollo del lenguaje y las competencias en lectura, como ejes transversales de las otras materias, y buscar que los formadores tengan experiencia de trabajo con niños.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proveer entrenamiento especial para aquellos maestros que trabajan con niños que recién inician su experiencia escolar. • Proveer formación a los supervisores, rectores y maestros de otros grados. • Dar seguimiento efectivo y regular a los maestros en aula. |
| Desarrollo curricular | <ul style="list-style-type: none"> • Dar continuidad al plan de estudios entre el preescolar y primaria organizando cada nivel en función de ciclos de desarrollo de los niños. Enfatizar la continuidad de prácticas adecuadas —didácticas— para potenciar el desarrollo en los primeros años. • Dar atención al periodo de la transición mediante la planeación de actividades que acojan la totalidad el proceso. |
| Recursos de apoyo | <ul style="list-style-type: none"> • Proveer a las instituciones educativas con más libros para que los niños lleven a casa, que incluyan historias, poemas, canciones de su contexto sociocultural, utilización de materiales de reciclaje o de bajo costo y alto nivel de relevancia y no solo textos para enseñar aprendizajes básicos. • Proveer a los niños de grados 1 y 2 con materiales de aprendizaje similares a aquellos utilizados en el preescolar, adaptados a su nivel de desarrollo. |
| Condiciones para fortalecer la continuidad entre los | <ul style="list-style-type: none"> • Garantizar las condiciones para el desarrollo de trabajo permanente de los equipos de maestros. Se han de promover reuniones regulares de formación que convoquen a agentes educativos de preescolar y los maestros de 1 y 2 e inclusive los de 3 para concertar currículo, intercambiar prácticas pedagógicas |

| | | |
|--|---|---|
| | grados | <p>y materiales.</p> <ul style="list-style-type: none">• Posibilitar el intercambio de experiencias entre maestros de los primeros grados, de aulas multigrado y multiedad.• Garantizar que haya una persona o un equipo responsable para monitorear todo el proceso de las transiciones. |
| Mejorar la información para tomar decisiones | Acciones de mejoramiento de los sistemas de información | <ul style="list-style-type: none">• Recolectar sistemáticamente información y hacer análisis sobre deserción y repitencia para cada grado, y totales para primaria.• Garantizar que las evaluaciones periódicas sobre el proceso educativo consideren la perspectiva de todos los participantes de la comunidad educativa.• Asesorar a las instituciones educativas sobre el sentido de la relación entre estándares nacionales y la finalidad más amplia de lo educativo.• Fortalecer los procedimientos rutinarios de las instituciones educativas para la recolección y archivo de información cuantitativa y cualitativa.• Identificar su relevancia para los distintos públicos.• Garantizar que la información cuantitativa y lo significativo de la cualitativa este incluida en los informes nacionales e internacionales. |

| | | |
|---------------|------------------------------|--|
| Investigación | Exploraciones investigativas | <ul style="list-style-type: none"> • Dar atención especial en la investigación evaluativa a los estudios longitudinales en lo que se refiere a impactos, privilegiando las posibles relaciones de la educación de la primera infancia y la movilización social y la reducción de la pobreza. • Documentar cómo el trabajo con padres y comunidad en la educación de la primera infancia fortalece su capacidad de agencia en beneficio de los niños. |
|---------------|------------------------------|--|

Anexo 7. Grupo focal con directivos docentes

El grupo focal de directivos estuvo conformado por la Rectora, el Coordinador Académico, el Coordinador de Bachillerato, la Coordinadora de Primaria, la Coordinadora y profesora de preescolar, una profesora de preescolar, una asesora pedagógica y coordinadora de proyectos y por la Psicóloga.

El propósito fue explorar qué expectativas tienen los directivos docentes frente a las transiciones de los niños, cuáles son las problemáticas de los niños al abocarlas, cuáles son las directrices para su manejo y qué acciones se implementan para apoyar a los niños en su capacidad de aprender a aprender al afrontar sus transiciones.

En torno a la pregunta sobre las expectativas, las directivas plantean que la organización de los primeros años de escolaridad en la institución educativa supone un proceso escalonado. Primero está párvulos que se adelanta con el apoyo del servicio social que realizan las alumnas del Colegio Santa Francisca Romana. Después ya en el Colegio Anexo San Francisco de Asís, la mayoría de los niños que vienen de párvulos pasan a prejardín, a jardín, y a transición que son el nivel de preescolar, y luego a primero. Los niños van haciendo el proceso de adaptación a la escolaridad paulatinamente y por ello, la desadaptación al cambio del hogar al preescolar y luego a primero no es una problemática significativa desde el punto de vista del conjunto del colegio. La repitencia no es una problemática en los primeros grados y aún menos lo es la deserción. Son más problemáticas las transiciones de los más grandes, lo que ha implicado que en las comisiones de evaluación se trabaje el tema a partir de los reportes de los grupos.

En lo relativo a los estudiantes más pequeños, la principal dificultad es económica. Desde hace un tiempo se viene cobrando el valor de la matrícula en párvulos y para las familias es difícil comprender que la escolaridad de los pequeños tiene un costo. La otra dificultad es que el colegio funciona con el calendario bilingüe y el paso de los estudiantes a otro colegio o la entrada a este exigen, por la diferencia de calendario, que los niños se queden sin estudio por un lapso de seis meses.

En lo relativo a la pregunta por cuáles son las problemáticas que enfrenta el niño en la transición del hogar al preescolar y de este al grado primero, los directivos plantean que el inicio de la escolaridad es difícil para los niños porque están muy apegados a sus padres. No los mandan si está lloviendo o si tienen sueño. La escolaridad les exige adaptarse a un horario aún cuando en párvulos este es flexible. El preescolar tiene el horario del colegio y en primero la jornada aumenta una hora y los horarios son estrictos. La experiencia de inicio de la escolarización exige al niño adaptarse a la relación con una nueva maestra y esto es más difícil en primero donde el estudiante tiene varios profesores. En general,

esta exigencia se expresa en dispersión o en dificultades para aprovechar el tiempo. Desde el punto de vista de las problemáticas, en el proceso algunos niños tienen dificultades de control de esfínteres. Por ello, a los padres se les pide ropa para cambiarlos. Al principio lloriquean y se muestran inquietos pero en general, la transición es suave y logran adaptarse rápidamente. En el paso de párvulos a prejardín los estudiantes ya conocen la sede del Castillo y el tránsito es fácil. En párvulos se observan muchas peleas pero ya en preescolar los niños ganan autocontrol y pueden sortear las peleas a través del diálogo. En párvulos estudiantes de 11 grado realizan actividades lúdicas con los niños coordinados por una de las profesoras.

Frente a la pregunta por cuáles han sido las directrices de la institución para facilitar las transiciones, el diálogo con las directivas evidencia que el colegio no tiene una directriz explícitamente formulada para ello por las razones expuestas ante la primera pregunta.

La pregunta por cuáles son los argumentos que sustentan que la institución no tenga directrices explícitas en cuanto al manejo de las transiciones se omitió porque los directivos dejaron claros sus argumentos al respecto en la primera pregunta y la respuesta se complementa con la dada en la pregunta anterior.

En lo relativo a la pregunta por cuáles han sido las acciones de la escuela para prepararse para facilitar las transiciones, los directivos plantearon diversidad de acciones que aún cuando no están explícitamente orientadas a ese propósito, pues son acciones cuya direccionalidad busca enrutar todo el proceso educativo, sí apoyan y favorecen los procesos de articulación que facilitan las transiciones.

Desde el punto de vista pedagógico, el colegio tiene como opción el enfoque de la enseñanza para la comprensión y el trabajo cooperativo con el cual se orientan las prácticas pedagógicas desde el punto de vista metodológico.

Cuando los niños hacen el tránsito de un nivel a otro, las maestras hacen un empalme en el que se trabaja cuáles son las características de los grupos, cuáles son las fortalezas y debilidades de cada niño, y cuáles son los logros académicos en las distintas áreas. Para desarrollar esta labor tienen como apoyo el observador del alumno.

El colegio tiene una agenda de reuniones de profesores. Cada ocho días se reúnen, durante un lapso de tiempo definido, para trabajar diferentes temas: enseñanza para la comprensión, evaluación, competencias ciudadanas y problemáticas específicas. En cada periodo se realiza una reunión por sede en la que se trabajan alternativas de solución a las dificultades identificadas. La directriz de formación permanente comprende jornadas pedagógicas cada semestre y jornadas cada mes. Adicionalmente, realizan congresos pedagógicos y foros.

En lo relativo al trabajo con padres, la psicóloga desarrolla una entrevista con ellos a fin de caracterizar las dinámicas familiares. Se realizan visitas domiciliarias. Se tienen horarios de reunión con los padres en las que se abordan dificultades académicas, logros, hábitos y problemáticas particulares como depresión y maltrato. Se impulsa una escuela de padres y el colegio cuenta con una asociación de padres de familia. Las familias participan en el desarrollo de proyectos, en eventos, en talleres de lectoescritura, matemáticas y hábitos de estudio. Además acompañan a los grupos en sus salidas pedagógicas, participan en las izadas de bandera, en el festival de convivencia, en el día de San Francisco y en las novenas navideñas

En lo que tiene que ver con apoyos de otras instituciones, el colegio tiene convenios con la Universidad Nacional, con el Colegio Odontológico y con la Universidad del Bosque para prestar servicios en salud a los estudiantes, en lo relativo a terapias físicas, odontología, enfermería, medicina y psiquiatría y, adicionalmente, se remiten casos al Hospital de Usaquén. Se trabaja interinstitucionalmente con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar para desarrollar acciones en lo referido a cuidado alimentario y con Compensar que desarrolla una jornada escolar complementaria con reforzamiento escolar y refrigerio.

En lo que tiene que ver con el trabajo en equipo de las maestras de preescolar y primero, formalmente no se tiene un horario establecido para reunirse pero informalmente dialogan continuamente, generalmente a la llegada o a la salida, sobre cómo van los grupos.

Se trabaja por proyectos en los que los maestros tienen mucha autonomía para desarrollarlos. El colegio tiene dos grandes proyectos: el de Competencias Ciudadanas y el de la Carta de la Tierra. Con los estudiantes se desarrollan los proyectos y, por directriz institucional, se socializan con los otros compañeros de curso, con otros niveles, con los padres y con otros colegios. En la socialización los estudiantes exponen qué hicieron y qué aprendieron.

La pregunta sobre cuáles han sido las acciones de las familias para prepararse para apoyar a los niños en sus transiciones y cómo han incidido en su proceso escolar en lo que tiene que ver con su capacidad para aprender a aprender, se omitió porque la respuesta se dio en la pregunta anterior.

Ante la pregunta por el cómo han incidido la directriz del colegio y las acciones que se desarrollan en el proceso escolar de los niños en lo que tiene que ver con su capacidad para aprender a aprender, el trabajo con los directivos puso en evidencia que a excepción de una maestra ninguno de ellos tiene experiencia directa de trabajo en aula con los niños de preescolar y primero. Por ello, no fue posible que respondieran la lista de chequeo de cómo ven los niños. Sin embargo, revisaron el listado y en general todos estuvieron de acuerdo en que el colegio

trabaja las categorías propuestas para desarrollar la capacidad de aprender a aprender de los niños.

Anexo 8. Grupo focal con maestras

El grupo focal de maestras estuvo conformado por las profesoras de prejardín, jardín, transición, primero y segundo. El propósito del grupo fue explorar con las maestras qué expectativas tienen frente a las transiciones de los niños, cuáles son las problemáticas al abocar las transiciones y cuáles son las acciones para apoyar a los niños en su capacidad de aprender a aprender cuando afrontan sus transiciones.

En lo relativo a la pregunta sobre las expectativas, los maestros comentan que al iniciar con nuevos grupos la experiencia de años anteriores da seguridad, sin embargo, el nuevo reto da miedo. Afirman que al ver a los niños que van a pasar al otro grado jugar en los recreos, se crean imágenes que generan muchas expectativas sobre cómo será el nuevo grupo. Se interrogan sobre cómo las van a recibir. Afirman que se preguntan si las metodologías que han trabajado con otros grupos servirán con los nuevos. Finalmente, comentan que tienen expectativas sobre cómo las van a ver los padres, cómo van a ver su labor, porque en general los padres comparan al nuevo maestro con los anteriores.

Respecto a cuáles son las problemáticas que enfrentan el niño en la transición del hogar al preescolar y de este al primero identifican las siguientes:

- En las transiciones el desprendimiento de las familias es tan difícil para los niños como para los padres.
- Recién entran son muy egocéntricos, están centrados en sí mismos y el inicio de la escolaridad les exige adaptarse para relacionarse con otros y seguir reglas.
- El manejo del tiempo es también difícil. El paso a primero les exige adaptarse a un horario en el que la jornada aumenta una hora. El horario de clase exige que terminen la actividad que estaban haciendo al finalizar la clase. A veces los niños desearían continuar con lo que estaban haciendo pero el tiempo ya se acaba y es necesario pasar a otro tema. El primero exige que los niños se adapten a un número mayor de materias.
- El espacio también cambia. Pasan de la sede del Castillo a una más grande. El patio de juego se transforma, no hay tanto verde.
- El cambio de preescolar a primero exige a los niños adaptarse a la relación con un número mayor de maestros. Además de la maestra que dicta las materias básicas en primero, dictan clase los profesores de educación física, música, danza, informática y ajedrez.
- La relación con la nota de evaluación es también difícil. En preescolar se maneja una valoración cualitativa por dimensiones del desarrollo. En primero y en segundo la evaluación es diferente. Para los niños y los padres este cambio es difícil de comprender. Se va aprendiendo en el proceso. La presión por la nota es muy fuerte por parte de los padres. Ellos preguntan quién sacó qué puesto. El

manejo que se hace de la evaluación en el colegio no es por puestos sino que se dan menciones por calidad de los trabajos —adhesivos—.

- Se da un choque de expectativas entre lo que quieren los padres y lo que se hace en el colegio. Los padres quieren la planas de ma, me, mi, mo, mu, la multiplicación etc. El trabajo que se viene haciendo a través de los talleres con padres ha cambiado su mentalidad. Están más abiertos.

- Los niños tienen muchas expectativas frente al cambio de una sede a otra y frente a las nuevas profesoras. En la sede del Castillo los de preescolar son los mayores y en la sede de primaria los de primero son los más chiquitos.

- Los niños enfrentan nuevos retos: más normas, horarios menos flexibles y el ser uno dentro de un grupo de numerosos niños.

- En general los niños se adaptan fácilmente pero es necesario comprender que es un proceso. Exige de parte del maestro tener paciencia y colocarse en los zapatos del niño para comprenderlo. Para los niños que no han hecho el proceso de adaptación a la escolaridad, en el colegio la experiencia es más difícil.

En lo que respecta a la pregunta sobre cuáles han sido las acciones de los maestros para prepararse para apoyar a los niños en sus transiciones, las maestras plantean que cuando ven a niños desubicados se les da la bienvenida y se los observa en su proceso para ver si requieren de más apoyos. Dada la dinámica del colegio y la organización por grados, los más pequeños conocen las instalaciones de las diferentes sedes lo que les da cierta movilidad por el espacio y les permite conocer a las profesoras con quienes trabajarán en los siguientes grados. Las maestras se informan sobre cómo son los grupos y cómo son las dinámicas familiares de cada uno de los niños a fin de tener elementos para afrontar la experiencia y organizar los grupos cooperativos. Han tenido la oportunidad de empezar con un grupo y continuar con él hasta primero, lo que les parece algo muy bonito tanto para la maestra como para los niños. Los niños conocen a la maestra y se fortalecen buenas relaciones socioafectivas. Desde esta perspectiva, afirman que la letra con amor entra. En el desarrollo del proceso educativo se busca la armonía física, afectiva, cognoscitiva y espiritual. La directriz de la enseñanza para la comprensión es el enfoque pedagógico del colegio. Se reúnen en equipo para trabajar todos los martes. Se trabaja por proyectos y esa dinámica facilita la continuidad entre los grados. A pesar de todo esto afirman que falta mayor tiempo para reunirse y trabajar en equipo.

La pregunta por cuáles han sido las acciones de las familias para prepararse para apoyar a los niños en sus transiciones se omitió porque las maestras ya habían respondido el interrogante en la pregunta anterior.

En lo relativo a cómo han incidido las acciones desarrolladas en el proceso escolar de los niños en lo que tiene que ver con su capacidad para aprender a aprender, las maestras respondieron la lista de chequeo de categorías e

indicadores propuesta teniendo como referentes los cuatro niños que fueron elegidos de cada grado —prejardín y primero—.

Categorías e indicadores para explorar la incidencia de las acciones de los agentes educativos y la escuela en su conjunto en la capacidad de aprender a aprender de los niños seleccionados desde la perspectiva de las maestras

| Categoría | Indicador | Prejardín | | | | Primero | | | |
|------------------------|---|-----------|-----|-----|----|---------|----|----|----|
| | | N 1 | N 2 | N 3 | N4 | N1 | N2 | N3 | N4 |
| Afirmar autoconcepto | Comienza a desarrollar y a expresar conciencia de sí mismo en lo que respecta a sus habilidades, características y preferencias específicas. | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí |
| | Desarrolla mayor capacidad de independencia en un gran número de actividades, rutinas y tareas. | Sí | Sí | No | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí |
| | Demuestra mayor seguridad en sí mismo en un gran número de habilidades y expresa orgullo por sus logros. | Sí | No | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí |
| | Muestra progreso en expresar sus sentimientos, necesidades y opiniones en situaciones difíciles y conflictos sin lastimarse a sí mismo, a los demás o la propiedad. | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí |
| Conquistar autocontrol | Desarrolla una mayor comprensión de cómo sus acciones afectan a los demás y comienza a aceptar las consecuencias de estas acciones. | No | Sí | No | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí |
| | Demuestra capacidad cada vez mayor para seguir reglas, rutinas y usar materiales con fines útiles de manera inofensiva y respetuosa. | Sí | Sí | No | No | Sí | Sí | Sí | Sí |

| Categoría | Indicador | N1 | N2 | N3 | N4 | N1 | N2 | N3 | N4 |
|------------------------------------|--|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Ganar competencia para comunicarse | Demuestra una capacidad cada vez mayor para prestar atención y entender conversaciones, historias, canciones y poemas. | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí |
| | Muestra progreso en entender y seguir instrucciones simples y pasos múltiples. | No | Sí | No | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí |
| Para escuchar y entender | Entiende un vocabulario cada vez más complejo y variado. | Sí | No | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí |
| Para hablar y comunicar | Desarrolla una capacidad cada vez mayor para comprender y utilizar el lenguaje para expresar información, experiencias, ideas, sentimientos, opiniones, necesidades, preguntas y para otros fines. | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí |
| | Avanza en su capacidad para iniciar conversaciones y discusiones de manera apropiada con compañeros y adultos y responder adecuadamente a ellas. | No | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí |
| | Usa un vocabulario hablado cada vez más complejo y variado. | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí |
| | Mejora en la claridad de su pronunciación para hablar con oraciones cada vez más largas y de mayor complejidad gramatical. | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí |

| Categoría | Indicador | N1 | N2 | N3 | N4 | N1 | N2 | N3 | N4 |
|------------------------|---|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Construir sociabilidad | Desarrolla la capacidad para identificar características personales tales como género de las personas y composición de la familia. | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí |
| | Progresar en entender similitudes y respetar las diferencias que existen entre personas, en cuanto a sexo, raza, necesidades especiales, cultura, lenguaje y estructuras familiares. | No | No | No | No | Sí | Sí | Sí | Sí |
| | Demuestra sentirse cada vez más cómodo para hablar y aceptar orientación e instrucciones de varios adultos conocidos. | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí |
| | Muestra adelantos para hacer amistad con sus compañeros. | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí |
| | Progresar en responder de manera comprensiva ante compañeros que se encuentran en necesidad, están molestos, lastimados o enojados, y en expresar empatía o preocupación por los demás. | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí |
| | Aumenta la capacidad de mantener interacciones con sus compañeros, ayudándolos, compartiendo con ellos, y a través de discusiones. | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí |
| Cooperación | Muestra capacidad cada vez mayor para llegar a acuerdos y tener discusiones al trabajar, jugar y resolver conflictos con sus compañeros. | Sí | No | No | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí |

| Categoría | Indicador | N1 | N2 | N3 | N4 | N1 | N2 | N3 | N4 |
|---|---|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Afianzar la iniciativa y la curiosidad | Desarrolla una capacidad cada vez mayor para dar y recibir en sus interacciones. | No | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí |
| | Toma turnos al jugar o al usar materiales y para interactuar sin ser demasiado sumiso o imperativo. | No | No | No | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí |
| | Escoge participar en una variedad cada vez mayor de tareas y actividades. | Sí | No | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí |
| | Desarrolla una mayor capacidad para hacer elecciones independientes. | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí |
| | Realiza tareas y actividades con una mayor flexibilidad, imaginación e inventiva. | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí |
| | Evoluciona en su entusiasmo por aprender una amplia diversidad de temas, ideas, tareas, y conversar al respecto. | No | Sí | No | No | Sí | Sí | Sí | Sí |
| | Evoluciona en su capacidad para perseverar y completar una variedad de tareas, actividades, proyectos y experiencias. | Sí | Sí | No | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí |
| Fortalecer la participación y la persistencia | Demuestra mayor habilidad para fijar metas y desarrollar y llevar a cabo sus planes. | Sí | Sí | No | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí |
| | Muestra mayor capacidad para mantener su concentración por más tiempo en alguna tarea, pregunta, grupo de instrucciones o interacciones a pesar de posibles distracciones e interrupciones. | No | No | No | No | Sí | Sí | Sí | Sí |

| Categoría | Indicador | N1 | N2 | N3 | N4 | N1 | N2 | N3 | N4 |
|--|---|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| | Desarrolla una mayor capacidad para encontrar más de una solución a alguna pregunta tarea o problema. | Sí | Sí | No | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí |
| Potenciar el razonamiento y la solución de problemas | Evoluciona en su capacidad de reconocer y resolver problemas a través de la exploración activa incluso experimentando y errando y a través de interacciones y discusiones con compañeros adultos. | Sí | No | No | No | Sí | Sí | Sí | Sí |
| | Desarrolla una capacidad cada vez mayor para clasificar, comparar y contrastar objetos eventos y experiencias. | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí |

Respuestas de las maestras frente al formulario que explora si el colegio tiene en cuenta las condiciones del niño, de la familia, y de la escuela para prepararse para afrontar de las transiciones de la primera infancia

Complementariamente se les pidió a las maestras que llenaran un formulario que permitiera recoger información sobre si el colegio tiene en cuenta las condiciones del niño, de la familia, y de la escuela para prepararse para afrontar de las transiciones de la primera infancia (Myers, 1993).

En lo que se refiere a la preparación del niño, las maestras de preescolar y primero coinciden al afirmar que el nivel de actividad de este incluye los estados de salud y nutricionales que inciden en la asistencia, la atención y la concentración; la preparación psicosocial que repercute en la capacidad del niño para enfrentar nuevas situaciones; las capacidades cognitivas que influyen en la facultad para aprender nuevos conocimientos, y el grado de autosuficiencia alcanzado para enfrentar los retos son condiciones todas que tienen que ver en cómo el niño afronta la experiencia de iniciación de la escolaridad y el proceso subsiguiente. Afirman que todas son tenidas en cuenta por el colegio. El Colegio tiene acuerdos con diferentes instituciones que le prestan servicios de odontología, medicina, enfermería, fisioterapia, y además cuenta con un departamento de psicología. En el proceso educativo se hace seguimiento a los niños y, a partir de ello, se toman las medidas correspondientes para garantizar el buen estado de salud y el desarrollo psicosocial de los niños.

En lo relativo a las familias se interrogó a las maestras sobre si la disponibilidad y la calidad de la atención de la familia para responder a las necesidades y características del niño y apoyarlo en el proceso dependen del tamaño y la composición de la familia, de la diferencia de edades entre los hijos, del nivel socioeconómico, del nivel educativo, de los conocimientos, de las actitudes, de las expectativas sobre el desempeño de sus hijos, de las pautas de crianza y de la valoración social que tengan de la educación. Las respuestas de las maestras fueron afirmativamente unánimes. Plantean que el Colegio tiene en cuenta todos estos factores y le da un gran valor al conocimiento de las familias para orientar el proceso educativo. Por ello, se recoge información periódicamente al respecto a través de las visitas domiciliarias, la ficha socioeconómica y la citación de los padres de familia para dialogar sobre aspectos puntuales.

En lo que se refiere a la preparación de la escuela, se preguntó a las maestras si la disponibilidad de la enseñanza escolar en lo que tiene que ver con cobertura, ubicación y calendario académico; la calidad en lo relativo a preparación académica de los maestros, las estrategias metodológicas, los materiales y la infraestructura; la receptividad de las escuelas en relación con las necesidades y características locales en lo que tiene que ver con lenguaje, pertinencia y contextualización del currículo a la cultura local, los métodos activos

y pertinentes, horario de las escuelas, la provisión alimentaria y la atención de salud, son tenidas en cuenta. La respuesta de las maestras fue unánime al respecto. Todas afirman que efectivamente estas condiciones inciden en la capacidad de respuesta de la escuela frente a las demandas educativas de los niños.

Plantean que la ubicación del colegio en el vecindario de la población escolar facilita la llegada y salida de los estudiantes y el colegio, en la zona, tiene alta demanda. En lo que se refiere al calendario, el colegio tiene uno diferente al de los oficiales y a veces esto plantea problemas. El colegio esta dividido en tres sedes y esto puede ser difícil para los estudiantes pero se ha manejado haciendo inducciones a cada una y encuentros periódicos para que todos los estudiantes las conozcan. Los maestros son licenciados con años de experiencia docente. La propuesta educativa del colegio esta abierta a las características locales lo que se traduce en un currículo abierto y pertinente. El enfoque de la enseñanza para la comprensión como opción pedagógica del colegio promueve el aprendizaje activo y pertinente. Los horarios son adecuados a las necesidades de formación integral de los estudiantes y finalmente, el colegio tiene un contrato con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar para refrigerios de los estudiantes.

Anexo 9. Grupo focal con padres de familia

El grupo focal de padres estuvo conformado por cuatro madres y un padre de los cuatro niños de prejardín y por cuatro madres de niños de primero elegidos por las maestras de acuerdo con los criterios especificados en la metodología.

El propósito fue explorar qué expectativas tienen los padres, frente a las transiciones de los niños, cuáles son las problemáticas de los niños al abocar las transiciones y cuáles son las acciones implementadas para apoyar a los niños en su capacidad de aprender a aprender al enfrentar sus transiciones.

En lo relativo a la pregunta sobre cómo experimentan las transiciones de los niños, los padres de familia expresaron que el paso del hogar al preescolar y de este a primero esta lleno de expectativas de su parte. Aun cuando los niños se adaptaron bastante bien al cambio por haber seguido en su mayoría el proceso desde párvulos hasta primero, el cambio los moviliza preguntándose cómo les irá y si se adaptan al proceso. Solo una de las niñas escogidas no vivió el proceso en el colegio y, de acuerdo con la madre, el cambio fue difícil. Se adaptó cuando sintió que los compañeritos la aceptaban.

En lo relativo a sus expectativas, el diálogo de los padres se centró en la esperanza de que les vaya bien, que se sientan a gusto, que los traten bien brindándoles amor y que la profesora los comprenda porque si hay una buena relación, aprenden. Igualmente aspiran a que se adapten al nuevo grupo de compañeros con quienes puedan hacer amistades: a que se sientan seguros; a que les refuercen valores y les enseñen a comprender y a reflexionar, a preguntarse el por qué de las cosas. Ellos esperan que las experiencias sean integrales y que lo logrado en participación, dentro de las familias, sea reforzado en el colegio, así como que les refuercen la ilusión de estudiar que tienen; que aprendan jugando y que los niños grandes no les peguen.

En lo relacionado con la pregunta sobre cuáles son las problemáticas que enfrenta el niño en la transición del hogar al preescolar y de este a primero, el diálogo con los padres hizo referencia al cambio de sede, al cambio de profesores, a las nuevas normas que les exigen más responsabilidades, a que tienen que aprender a compartir con otros, a aprender a ganar y a perder, a que el colegio les exige comprender que ya no son uno solo, como en la casa, sino que son uno entre veinte o más compañeros, al cambio de sede porque la experiencia les exige estar con niños más grandes y, finalmente, expresan que algunos lloran por dejar a la profesora del curso anterior cuando hacen el cambio.

En lo que respecta a la pregunta por cuáles han sido las acciones de las familias para prepararse para apoyar a los niños en sus transiciones, los padres de familia señalan que el reto que enfrentan ellos es cómo apoyarlos en la casa en

colaboración con el colegio. En lo relativo a acciones plantean que pudieron compartir sus expectativas frente al cambio de curso con las maestras, que es importante hablar con los niños del cambio de sede, de horario, de profesora, de metodologías, de amigos. Afirman que es importante hablarles a los niños de lo que van a encontrar en el nuevo curso y lo ejemplifican con las rutinas, las onces, las normas, los estudiantes que ya conocen y alumnos que ya han visto antes, y que seguramente encontraran otros nuevos. Manifiestan que vienen siguiéndole el proceso al niño en diálogo con la profesora sobre todo cuando se presentan situaciones de convivencia que son difíciles porque hay peleas. En algunos casos, se visitó la nueva sede para que los niños conocieran los salones y el patio de recreo antes de iniciar el año escolar. Expresan que participan en los proyectos y que asisten a las reuniones donde los niños socializan su trabajo. Finalmente, afirman que participan apoyándolos en la realización de las tareas donde ellos plantean qué les toca hacer y los padres les dan ideas.

En lo relacionado con el interrogante sobre cómo han incidido en el proceso escolar de los niños en lo que tiene que ver con su capacidad para aprender a aprender, la pregunta se cambió a fin de hacerla más pertinente para ellos. La pregunta fue cómo ha incidido el proceso escolar en los niños. Al respecto los padres afirman que los ven felices, alegres, más participativos, se expresan mejor y asumen sus ideas, son más comprensivos, cantan canciones, son más abiertos menos tímidos, más responsables, hacen sus tareas, están motivados por el trabajo en grupo, cuando se les presentan dificultades buscan ayuda, gozan con la convivencia con otros. Una madre contó que ha visto cómo su hija se recoge interiormente para orar.

Finalmente, expresan su satisfacción con el colegio en lo relativo a la metodología porque les enseña a preguntarse por el porqué de las cosas, porque hay normas que les ayudan a ser más responsables, les enseñan valores y les desarrollan su espiritualidad, por el trabajo por proyectos porque cuando se dan las socializaciones se ve cómo han aprendido. Se sienten bien cuando los niños cuentan lo que han hecho, por la forma como realizan las izadas de bandera, porque reconocen que todos se esfuerzan cada uno según su ritmo y con sus diferencias individuales, porque les refuerzan sus aptitudes reconociendo sus talentos, porque los niños aprenden a ponerse objetivos y afirman que verlos felices les da seguridad.

Anexo 10. Dibujos, narraciones y expectativas de los niños

Dibujos y narraciones

Con los cuatro niños seleccionados del preescolar de la institución, se hizo un taller de dibujo con registro de la narración del contenido de este para identificar qué recuerdan del primer día escolar, en el que identificaran lo que fue más fácil y lo que fue más difícil. Adicionalmente, se les preguntó por sus expectativas al pasar de prejardín al jardín. Para complementar el análisis se preguntó a los niños de transición qué expectativas tiene frente al paso a primero.

Con los cuatro niños seleccionados de primero, se hizo un taller de dibujo complementado con narraciones a fin de tematizar qué fue más fácil y lo más difícil.

Prejardín

| Niño | Dibujo | Narración |
|-------------|--|--|
| N.o 1 | El Castillo, un niño y una niña en un paisaje soleado con nubes. | Lo que más me gusta es la profe Pilar, me gustan las tareas. Todo me gusta, el uniforme, los zapatos, la maleta. |
| N.o 2 | El Castillo, él con el Chavo del Ocho, un carro en un paisaje soleado. | Me gustan las maletas, me gustan los juguetes —el carro—. |
| N.o 3 | El Castillo, la profe Pilar y unos niños. | Me gusta Josef, mi amigo, y el parque. |
| N.o 4 | Soles naranja, azul y negro. Un niño. | Me gusta las tareas. |

Aun cuando se les preguntó qué no les gustaba ninguno de los niños hizo alusión a la pregunta.

Primero

| Niño | Dibujo | Narración |
|-------|---|---|
| N.o 1 | Dos árboles con flores naranja y fucsia y dos niñas. | Lo que más me gusta es la naturaleza, mis amigas y los paseos. |
| No 2 | Dos niñas en un paisaje de flores, soleado y con nubes. | A mí me gusta que la profe Diana estuviera con nosotras de profesora de primero y también la naturaleza. Me gusta todo. |
| N.o 3 | La línea de alumnos y la profe. | Lo que más me gusta son los paseos. Me gusta todo. |
| N.o 4 | El dibujo esta dividido en dos secciones: lo que sí me gusta: la profe los alumnos, un árbol y una flor. Lo que no me gusta; una niña y un niño. | Estar con Dianis, hacer ejercicios y que nos quiere mucho. No me gusta el potrero y Alejandro. |

Expectativas de los niños

Niños de prejardín que van a hacer el tránsito a jardín

| Niño | Expectativa |
|-------|---|
| N.o 1 | Yo sabía que en el Castillo cuando se llegaba tarde se devolvía para la casa. Que había juguetes para jugar con mis amigos. |
| N.o 2 | Aprender los medios de transporte y los que están en la tierra. Me gustaba jugar con mis amigos en el parque y jugar con palitos. |
| N.o 3 | Aprender los números y aprender canciones y los medios de transporte acuáticos. |
| N.o 4 | Tener que comer en el colegio y compartir la comida. Llevar lonchera y maleta y dejarlas en su sitio. Y jugar con amigos. |

Niños de transición que van a hacer el transito a primero

Expectativa

Tener la ilusión de que van a estar con sus hermanos mayores.

Van a estar en una nueva sede donde van a poder jugar fútbol.

Tener la ilusión de que van a aprender más.

La inquietud de un horario más largo y entonces se va a poder almorzar más tarde.

Tener diferentes profesoras en las distintas materias.

Las profes escriben en el tablero y borran muy rápido.

Inquietud por las peleas con niños más grandes en la otra sede. Temor por volverse a encontrar con niños que conocían en la sede del Castillo con quienes peleaban.

Pasar de ser los mayores en la sede del Castillo a ser los más pequeños en la otra sede.

Anexo 11. Informes académicos de los niños

Los informes periódicos de los niños de prejardín hacen referencia a logros y dificultades en el proceso, referidas a las distintas dimensiones del desarrollo propuestas para el preescolar y a recomendaciones para los padres a fin de apoyar a sus hijos en su desarrollo.

Los informes de los niños de prejardín tienen referencias alusivas a la facilidad o lentitud, según el caso, de adaptación al espacio, al horario, a la metodología en lo transcurrido del periodo evaluado, a los logros conquistados en sus relaciones con sus compañeros, a logros en sus aprendizajes en lenguaje y matemáticas y en lo que respecta a ganar responsabilidades.

En lo relativo a dificultades, hay referencias a la conquista de seguridad y la atención para realizar en la resolución de problemas y seguimiento de rutinas.

Las recomendaciones a los padres hacen referencia a la necesidad fortalecer procesos de independencia, a reforzar el aprendizaje de la matemáticas, el aprestamiento de la escritura y la postura corporal con sugerencias de posibles actividades.

La lógica de los informes de primero está centrada en los logros y las dificultades en su desempeño en las áreas con referencias a los apoyos y compromisos de los padres para facilitar el proceso de sus hijos.

En los informes de los niños de primero hay referencias al proceso de adaptación, alusiones a fortalezas identificadas en lo que tiene que ver con desempeño, interés y participación, a logros en cada una de las áreas: matemáticas, español, ciencias naturales, sociales, informática, tecnología, danzas, artes, educación física, religión y ética y valores.

Adicionalmente, para cada una de las áreas se informa al niño y a los padres sobre los aprendizajes que se deben reforzar. En lo relativo a dificultades en los informes hay alusiones a desatención en la resolución de tareas y a la necesidad de fortalecer un compromiso responsable en lo que se refiere a rendimiento académico.

En lo relativo a recomendaciones para a los padres en los informes hay referencias para que estén pendientes de que los niños lleven los implementos necesarios diariamente, desarrollen sus tareas, se lea la agenda todos los días y se los invita a que participen en los talleres de reforzamiento escolar para los distintos aprendizajes.

Anexo 12. Entrevista con expertas

Experta n.o 1. Investigadora y maestra de formadoras de educación infantil

| Pregunta | Respuesta |
|---|---|
| ¿Considera Ud. que las dificultades que tienen los niños, que se reflejan en la deserción y repitencia en los primeros grados, tienen que ver con problemáticas asociadas a la adaptabilidad al cambio al enfrentar las transiciones del hogar al preescolar y de este al primer grado? | Si y no. La repitencia es un fenómeno que se da en casos extremos. La repitencia es muy compleja y superararía el problema de la desaptación a las transiciones. La repitencia implica serios problemas de aprendizaje. En mi experiencia, de cada 30 niños 3 repiten. Desde el punto de vista de las maestras, mi experiencia, es que estos 3 niños difícilmente aprenden. Esto no se puede generalizar pero la experiencia es que el niño no rinde. Las estadísticas son relativas. Generalmente, la repitencia se da en casos de problemas duros de aprendizaje y con ello me refiero a problemas de difícil tratamiento. Las maestras hacen muchos esfuerzos con estos niños. |
| ¿Cuáles cree Ud. que son las problemáticas que enfrentan los niños en las transiciones del hogar al preescolar y de este a primero? | <p>En sectores populares la falta de una educación infantil. Lo que puede lograrse con el preescolar no se cumple a cabalidad si los niños no han tenido previamente experiencias de educación infantil.</p> <p>Lo que tenemos es preescolarización y poca educación infantil en el sentido preciso del concepto. La tendencia de esta preescolarización está centrada en el ejercicio de planas. Inclusive, propuestas desde el enfoque constructivista enfatizan el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura restringiendo las posibilidades de pintar, rayar, dibujar. El 40% del tiempo se invierte en este aprendizaje y con ello, se cierran mundos. El aprendizaje de la lectoescritura se favorece si el contexto cultural de los niños es rico en experiencias de este orden. En contextos populares esto es crítico.</p> <p>Lo que se puede lograr a través de la lúdica en la educación infantil para potenciar el desarrollo es impresionante. En una investigación que adelanté en sectores populares sobre el uso del juguete y en una investigación que sobre el tema desarrolló una estudiante, en las que se observaban los</p> |

| | |
|---|---|
| | <p>espacios donde las jardineras organizan el juego libre de los niños, la tendencia más generalizada es que los juguetes de la canasta se esparcen por el piso para que los niños jueguen con ellos libremente. Se observó que generalmente esta actividad se da sin dirección alguna en el sentido de utilizar el juguete para que se aprenda algo significativo en un contexto interactivo. En general se observó que en los niños de 0 a 4 años el juego se agota muy rápidamente. A los 20 minutos generalmente los niños se están peleando. Esto nos ha llevado a reflexionar sobre cómo el jugar, como cultura, es una dinámica que se aprende en el contexto del hogar. En este sentido, se podría decir que los niños poco juegan en los jardines y ello reafirma que tenemos poca educación infantil. En los jardines públicos no hay generalmente rincones de juego. Existe el juego como actividad espontánea.</p> <p>La educación infantil ha puesto el énfasis en el cuidado. Por ello se enfatizan el aprendizaje de hábitos. Mi hipótesis es que este sesgo obedece a causas ideológicas. En la educación infantil se requieren propuestas que potencien el desarrollo. El tiempo de los niños en el jardín es finito y hay que saber cómo distribuirlo. Se requiere, al estilo de las escuelas de Emilia Regia, más exploración lúdica. Enfatizar el trabajo por proyectos lúdico-pedagógicos.</p> |
| ¿Qué acciones considera Ud. que se pueden promover a escala de directrices educativas en torno a la articulación horizontal y vertical para facilitar las transiciones? | <p>En lo que se refiere a articulación horizontal, en el sentido que propone Zabalza, los padres de familia ciertamente están demandando preescolarización. La pregunta es cómo trabajar con ellos para resignificar el sentido de la educación infantil. Por ejemplo, qué tan importante sería resignificar las tareas de las planas por ejercicios al servicio de la vida como ayudar a poner la mesa.</p> |
| ¿Cuáles son, de acuerdo con su criterio, las principales dificultades para que las escuelas desarrollen un trabajo de | <p>La presión de padres, jardineras y maestros de escolarización de la educación infantil.</p> <p>La carencia de un currículo de educación infantil que enfatice qué es lo que se tiene que hacer y no la tendencia hoy generalizada de los logros que han de conquistarse.</p> <p>En formación de docentes es necesario cambiar los</p> |

| | |
|--|---|
| articulación horizontal y vertical? | imaginarios, lo que es muy complejo porque ello requiere de un cambio cultural. |
| ¿Qué recomendaciones haría Ud. para formulación de directrices educativas para orientar la gestión directiva, la gestión pedagógica la gestión administrativa y la gestión comunitaria para lograr mayores articulaciones horizontales y verticales? | No se preguntó por razones de falta de tiempo. |
| ¿Qué recomendaciones haría Ud. para la formulación de directrices educativas orientadas al manejo de las transiciones para mejorar la retención y promoción de los niños en la escuela? | <p>Trabajar en la formación de maestros movilizandolos imaginarios. Aquí uno se pregunta qué tanto la universidad mueve imaginarios tan arraigados en los estudiantes. Ello requiere de una reflexión pedagógica y didáctica. Generalmente, se cree que el maestro hace fácilmente la reflexión sobre las implicaciones pedagógicas de los enfoques sobre desarrollo infantil —constructivismo, histórico cultural etc.— pero lo cierto es que ello requiere esfuerzos intencionales para operacionalizarlos el cómo se hace.</p> <p>La reflexión sobre el cómo se hace la didáctica en nuestro medio es de segundo nivel. A diferencia de contextos europeos donde se le da prioridad a esta reflexión, en nuestro medio se omite. Da miedo ponerla en operación y en parte porque quienes reflexionan sobre los distintos enfoques del desarrollo infantil no tienen experiencia pedagógica en el aula. Se crea que la “didáctica es un activismo” Con urgencia se requiere esta reflexión, una propuesta didáctica para la educación infantil.</p> |

Es necesario trabajar en la presión de preescolarización que tiene la educación infantil desde distintos ámbitos. Hasta los mismos niños la demandan. Inclusive la oferta existente de textos contribuye a esta preescolarización.

Es necesario resignificar la educación infantil que como mínimos enfatice el desarrollo corporal con todo lo que el movimiento implica, el desarrollo de los distintos lenguajes y el potenciar la educación artística.

Es obvio que hay que garantizar la continuidad entre educación infantil y escolaridad pero es necesario enfatizar el corte no abrupto.

Experta n.o 2 Funcionaria del Ministerio de Educación Nacional, coordinadora de la articulación

| Pregunta | Respuesta |
|---|---|
| ¿Considera Ud. que las dificultades que tienen los niños que se reflejan en la deserción y repitencia en los primeros grados tienen que ver con problemáticas asociadas a la adaptabilidad al cambio al enfrentar las transiciones del hogar al preescolar y de este a primero? | El cambio es violento y ello hace vulnerable al niño. Por ello, de lo que se trata es de movilizarlos para que se adapten creando ambientes en los que pueda transitar con confianza a partir de un qué y un cómo. |
| ¿Cuáles cree Ud. que son las problemáticas que enfrentan los niños en las transiciones del hogar al preescolar y de este a primero? | Aún no se logra comprender al niño como sujeto de derechos. Por ello, poco se construye para él. El énfasis está puesto en que responda a expectativas del adulto. El énfasis está en que se adapte al cambio como el adulto se lo ofrece. En este sentido, se espera que responda a demandas sociales e institucionales lo que dificulta su proceso de desarrollo. Desde esta perspectiva, el niño es objeto y no sujeto de derechos. Ese es el imaginario que se instaló en los adultos al igual que se instaló la presión sobre el aprendizaje de las primera letras en la que a los 6 años ya es tarde. Se le ha restado importancia al goce de la experiencia. |
| ¿Qué acciones considera Ud. que se pueden promover a escala de directrices educativas en torno a la articulación horizontal y vertical para facilitar las transiciones? | En lo que se refiere al tema de articulación, la toma de decisión del límite etario del corte para definir el ciclo de vida del grupo poblacional es definitivo. La Política Pública de Primera Infancia define que es hasta los 6 años. El límite donde empieza la escolaridad formal son los 5 años. Hoy se sabe con claridad que el desarrollo del niño no empieza a esa edad. Las transiciones a la primaria cubren más de los cinco años. La pregunta que me hago es si estos límites no son equívocos y si ello exigiría repensar el sistema educativo desde grupos poblaciones con perspectiva de ciclo de vida. |

¿Cuáles son, de acuerdo con su criterio, las principales dificultades para que las escuelas desarrollen un trabajo de articulación horizontal y vertical?

Históricamente llevar el preescolar a la escuela no se hizo pensando en el niño sino en una demanda muy fuerte a partir de la presión de la escolarización. Antes el Ministerio de Educación Nacional tenía jardines. La apertura del preescolar como grado obligatorio se hizo con el énfasis en el aprestamiento y este intento fue insuficiente. Yo me pregunto ¿está la escuela preparada para recibir niños de 5 y de 3 años que la demandan? ¿Los maestros están preparados? ¿Hay salones?

¿Qué recomendaciones haría Ud. para formulación de directrices educativas para orientar la gestión directiva, la gestión pedagógica la gestión administrativa y la gestión comunitaria para lograr mayores articulaciones horizontales y verticales?

No se hizo la pregunta por razones de tiempo.

¿Qué recomendaciones haría Ud. para la formulación de directrices educativas orientadas al manejo de las transiciones para mejorar la retención y promoción de los niños en la escuela?

En general cuando el niño repite la problemática se centra en ellos. No se hace la pregunta por los padres, por la escuela.

Una política en tal sentido ha de afincarse en un horizonte compartido sobre cómo se entiende la primera infancia y su desarrollo y el esfuerzo ha de enrutarse a que el proceso de transiciones sea un tránsito a propuestas más globales que simplemente a indicadores de logro. Una política en tal sentido tendría que hacer ese reconocimiento.

Experta n.o 3. Asesora del Ministerio de Educación Nacional en lo que respecta a articulaciones

| Pregunta | Respuesta |
|---|--|
| ¿Considera Ud. que las dificultades que tienen los niños, que se reflejan en la deserción y repitencia en los primeros grados, tienen que ver con problemáticas asociadas a la adaptabilidad al cambio al enfrentar las transiciones del hogar al preescolar y de este a primero? | No es el único factor. No se conoce el peso que tiene esta variable en la deserción y repitencia. El cambio es natural. La sociedad ha construido imaginarios sobre las dificultades de enfrentar el cambio pero este es natural. |
| ¿Cuáles cree Ud. que son las problemáticas que enfrentan los niños en las transiciones del hogar al preescolar y de este a primero? | La principal dificultad es cumplir con las exigencias del adulto se fija. Demandas que el niño dependiendo de sus diferencias individuales no comprende tan rápidamente. Falta de acompañamiento de manera individualizada a los niños identificando dónde están y a partir de ello definir hacia dónde continuar. No es partir de cero es continuar con lo que trae. Acompañarlo en su desarrollo para que haya continuidad y no un salto abrupto |
| ¿Qué acciones considera Ud. que se pueden promover a escala de directrices educativas en torno a la articulación horizontal y vertical para facilitar las transiciones? | Se requiere de una política educativa que tenga claro la concepción de niño y sobre su desarrollo porque de ello depende lo que la sociedad piensa de la primera infancia. Muchas prácticas sociales tienen como fundamento que los niños no vienen equipados y por lo tanto la educación es la que tiene que proveerlos. Si existe una Política Pública de primera infancia que reconozca la integralidad del desarrollo infantil entonces cobra sentido la articulación de actores que en el proceso puedan desarrollar acciones integrales. Desde esta perspectiva, la integralidad es fin común. En lo escolar se ha planteado la articulación de preescolar y primero pero la Política Pública de Primera Infancia debe reconocer a actores y sectores articulados para lograr la integralidad. Por ello la articulación no ha de centrarse en lo educativo, debe |

| | |
|---|--|
| | trascenderlo. |
| ¿Cuáles son, de acuerdo con su criterio, las principales dificultades para que las escuelas desarrollen un trabajo de articulación horizontal y vertical? | <p>Cumplir con las expectativas de los padres. Cumplir con las expectativas de lo que señala el sistema educativo se debe lograr. El tema no es claro. Tal como esta planteado se inicia el preescolar a los 5 años y el primero a los 6 años. Hoy en día se sabe que el niño no empieza su desarrollo a esa edad.</p> <p>Los docentes tienen una formación operativa para desempeñarse en relación con lo que el sistema ha señalado pero no para la integralidad. Es importante diferenciar el rol de acompañante frente a lo que los niños necesitan y enseñar.</p> <p>En el preescolar se sigue trabajando aprestamiento. No hay un reconocimiento de lo que traen los niños.</p> <p>Dificultades en lo que respecta el rol del maestro. Si la primera infancia no logra posicionarse socialmente en el país, como una etapa decisiva en el desarrollo humano, para el maestro seguirá siendo un castigo asumir preescolar. La articulación entre preescolar y primaria exige del trabajo coordinado de los maestros pero esto es difícil si no hay un reconocimiento de su labor con los niños y su importancia para el desarrollo humano.</p> <p>No hay un posicionamiento de la primera infancia. Los intentos de convocatoria de los distintos actores son difíciles. Esta es base de la problemática de la desarticulación.</p> <p>Los padres delegan en los maestros la educación de sus hijos y de ahí para atrás en los cuidadores, en las jardineras. Por ello no se logra la articulación.</p> |
| ¿Qué recomendaciones haría Ud. para formulación de directrices educativas para orientar la gestión directiva, la gestión pedagógica la gestión administrativa | No se hizo la pregunta por razones de tiempo. |

y la gestión
comunitaria para
lograr mayores
articulaciones
horizontales y
verticales?

¿Qué
recomendaciones
haría Ud. para la
formulación de
directrices educativas
orientadas al manejo
de las transiciones
para mejorar la
retención y
promoción de los
niños en la escuela?

En torno a la integralidad del niño enfatizar la articulación de los sectores.

No hay que problematizar las transiciones. El niño y la niña tienen la capacidad para afrontar el cambio.

La no definición clara de los fines de la educación inicial hace que las transiciones sean difíciles no por los mismos niños sino por la falta de claridad.

Repensar las transiciones porque son diversas las razones por las cuales la escuela no le gusta a los niños.

El asunto es problemático.

Anexo 13. Comparación de categorías previas y lo emergente

Categorías ordenadoras para el análisis de lo recabado a partir de los talleres hechos con niños, de los grupos focales con los distintos actores educativos y de las expertas para visibilizar lo que se confirma y qué es lo emergente.

Relaciones entre transiciones y la problemática de la deserción y repitencia

| Tema | Lo previsto | Lo que se confirma | Lo emergente |
|---|---|--|---|
| ¿Considera usted que las dificultades que tienen los niños, que se reflejan en la deserción y repitencia en los primeros grados, tienen que ver con problemáticas asociadas a la adaptabilidad al cambio al enfrentar las transiciones del hogar al preescolar y de este a primero? | Los referentes para analizar las respuestas de las expertas en torno a la pregunta sobre si la deserción y la repitencia reflejan dificultades para enfrentar el cambio que implican las transiciones, fueron las cifras en el ámbito de lo nacional e internacional y las implicaciones que estas tienen para cuestionar la calidad del sistema educativo. | Las cifras de repitencia y deserción están relacionadas con la dificultad de adaptación al cambio que implican las transiciones. | Se cuestiona el peso relativo que tienen las transiciones en fenómenos tan complejos como la deserción y la repitencia. Se cuestionan las posturas que ponen el énfasis en los factores individuales del niño sin interrogar el peso que tienen las familias y las instituciones educativas. Se plantean los fenómenos de la deserción y la repitencia en el contexto de los problemas de aprendizaje complejos. Se considera necesario explorar desde una perspectiva amplia e integral por qué a los niños no les gusta la escuela. Para la institución educativa las transiciones del hogar al preescolar y de este al primero no representan una problemática muy visible dada la organización secuencial de la escolaridad de los niños pequeños. Esta organización permite que |

el proceso sea lento y escalonado. Primero está párvulos que se adelanta con el apoyo del servicio social que realizan las alumnas del Colegio Santa Francisca Romana. Después ya en el Colegio Anexo San Francisco de Asís la mayoría de los niños que vienen de párvulos pasan a prejardín, a jardín, y a transición que son el nivel de preescolar y luego a primero lo que facilita las transiciones y permite tanto a niños como a padres, a docentes y a la misma institución, capacidad de respuesta frente a la adaptabilidad al cambio. Para el colegio la repitencia en los primeros grados no representa un problema y aún menos la deserción.

Expectativas

| Actor | Categoría ordenadoras | Lo que se confirma |
|-------------------|--|--|
| Niño | Preocupaciones en torno a las reglas en relación con lo que se puede o no se puede hacer, respecto a las interacciones relacionadas con quién jugará y a quien conocerá, y con la disposición de la maestra, referida a la pregunta de cómo será. | <p>Las expectativas de los niños de prejardín están relacionadas con límites normativos que exige la escolaridad en lo que tiene que ver con el horario y con los amigos.</p> <p>En lo reportado por los niños de transición que van a pasar a primero se identifican preocupaciones respecto a las relaciones sociales en lo que tiene que ver con la necesidad de adaptarse a diferentes maestras.</p> |
| Padres de familia | Preocupaciones en torno a si sus hijos se adaptarán al cambio, sobre la seguridad del ambiente y si la maestra tendrá la disposición para ayudarlos. Adicionalmente otras categorías previas son: inquietudes por tópicos como las condiciones del ambiente, a cuál edad empezar la escolaridad, si existen diferencias de género en el aprendizaje, la preparación para la escuela y los roles que deben desempeñar los padres. | Efectivamente las respuestas de los padres de familia expresan que las transiciones los movilizan con preocupaciones por la capacidad de sus hijos de adaptarse al cambio y si les ira bien frente al vínculo con la profesora. |
| Maestros | Preocupaciones respecto a la capacidad de estos para adaptarse al cambio y por las habilidades que traen los niños para enfrentar los nuevos aprendizajes. | Plantean que la transición de los niños de un grado a otro las confronta a ellas generándoles muchas expectativas frente a como serán los niños y los grupos. |

Lo emergente con respecto a las expectativas

| Actor | Lo emergente |
|-------------------|---|
| Niño | Las expectativas de los niños de prejardín están relacionadas con los aprendizajes y el alimento. |
| Padres de familia | <p>En lo reportado por los niños de transición que van a pasar a primero se identifican preocupaciones en torno a las relaciones sociales en lo que tiene que ver con ilusiones de encontrarse en la nueva sede con sus hermanos mayores, y en lo relativo a la interacción conflictiva con niños mayores. En lo referido a regulación normativa expresan inquietudes por el nuevo horario y porque el tiempo escolar aumenta una hora y ello implica que almorzarán más tarde. Con respecto al aprendizaje expresan ilusión porque el cambio les significará aprender más, pero también les genera inquietudes con respecto a que no alcanzan a copiar lo que la maestra escribe en el tablero porque lo borra muy rápido. Finalmente, expresan expectativas con relación a que la transición a la nueva sede les permitirá jugar en zonas más amplias.</p> <p>Los padres afirman que el haber hecho la experiencia secuenciada de los diferentes grados de preescolar ha permitido que los niños se adapten a la escolaridad. Tienen la expectativa de que los traten bien, con amor y comprensión. Frente al aprendizaje tienen la expectativa de que la escolaridad les fortalezca su ilusión por aprender, que les potencie su dimensión valorativa, su capacidad de reflexión para que se pregunten el por qué de las cosas y les afiance su participación para que fortalezcan la seguridad en sí mismos. Tienen expectativas positivas sobre la integralidad del proceso educativo y sobre la lúdica como principio de aprendizaje. Finalmente, expresan sus inquietudes frente a la red de apoyo de sus compañeros y su preocupación por las peleas con los niños más grandes.</p> |
| Maestros | <p>Una de las madres expresó que su hija no hizo el preescolar en el colegio y cuando paso a primero el proceso fue difícil y logró adaptarse cuando tuvo amigas.</p> <p>Las maestras expresan preocupaciones referidas a cómo ellas experimentan el cambio de un grupo a otro. Consideran que la transición de los niños de un grado a otro las confronta generándoles muchas expectativas frente a cómo las verán los padres, y cuestionándolas respecto a su rol como docentes y sus propuestas metodológicas. Se plantea que el temor a la incertidumbre a lo nuevo genera miedo.</p> |

Problemáticas que los niños enfrentan en las transiciones

Categoría ordenadora: relaciones sociales y regulación normativa

| Ambiente | Descripción | Lo que se confirma |
|-----------------|---|--|
| Hogar | Relación informal de uno a uno entre el adulto y el niño. La regulación normativa suele pautarse en términos de convivencia familiar y rutinas cotidianas. | El resultado del diálogo de los grupos focales con padres de familia, con maestras, con directivos docentes y el análisis de los récords de los niños que desarrollan las maestras, permite plantear que efectivamente todos los actores reafirman que desde el punto de vista de las relaciones sociales y de regulación normativa, la transición implica ser capaz de interactuar en contextos cada vez más normatizados en relación con las relaciones sociales, el aceptar que son uno de un grupo, el seguimiento de reglas, el horario, el manejo del tiempo y el espacio que exigen nuevas responsabilidades. |
| Preescolar | Numerosos niños para un adulto. Relación informal y de apoyo. La regulación normativa se pauta en el marco de la convivencia social y las rutinas del contexto educativo. | |
| Primero | Numerosos niños para un adulto. Relación formal y menos personal. La regulación normativa se pauta a partir de la disciplina escolar. | |

Categoría ordenadora: aprendizaje

| Ambiente | Descripción |
|-----------------|--|
| Hogar | El aprendizaje es contextualizado. Se aprende a través de la experiencia, la prueba y el error. |
| Preescolar | Hay una mezcla de aprendizaje contextualizado y descontextualizado. Predomina el juego. |
| Primero | El aprendizaje suele ser descontextualizado. Se aprende a través de la didáctica de la enseñanza y de la memorización. |

Categoría ordenadora: lenguaje

| Ambiente | Descripción |
|-----------------|--|
| Hogar | Lengua nativa y énfasis en la comprensión. |
| Preescolar | Lengua nativa e introducción de la lengua nacional. Énfasis en la comprensión. |
| Primero | Lengua nacional y énfasis en la producción. |

Lo emergente con respecto a las problemática

| Actor | Lo emergente |
|--------------|--|
| Niño | <p>Los niños de prejardín y primero respondieron lo que es importante de la experiencia que viven.</p> <p>Los niños de prejardín hacen alusión a su ubicación espacio temporal en la sede y a los vínculos significativos con la profesora, a amiguitos y personajes del mundo televisivo de la franja infantil. En las narraciones las referencias son concretas a objetos que simbólicamente aluden a su rol de estudiante: uniforme, zapatos, maleta, juguetes y tareas, lo que podría relacionarse con su proceso de asumir la escolaridad.</p> <p>En lo emergente las referencias de los niños de primero en los dibujos y las narraciones dan importancia a los vínculos significativos que tienen con la profesora y con sus amigos, a las zonas verdes de la sede y a los paseos que hacen. El único niño que responde la pregunta de qué no le gusto hace referencias al potrero y a un compañero de clase.</p> |

| | |
|---|---|
| Padres de familia maestros y directivos docentes | <p>El resultado del diálogo de los grupos focales con padres de familia, con maestras, con directivos docentes y el análisis de los informes de los niños que desarrollan las maestras, permite plantear que efectivamente todos los actores reafirman que desde el punto de vista de las relaciones sociales y la regulación normativa, la transición implica adaptarse en primero a varias maestras, y que si bien en los primeros grados se presentan peleas al ir avanzando en el proceso los niños ganan en la conquista del autocontrol y la capacidad para dirimir los conflictos de manera más dialógica.</p> <p>Los padres de familia adicionalmente plantean que el cambio les exige a los niños interactuar con alumnos más grandes y aprender a ganar y perder. Plantean que a algunos el cambio les significa lágrimas por dejar a la profesora.</p> <p>Las maestras y directivos docentes aluden a que el cambio del hogar a los distintos grados en los que está organizado el preescolar facilita el proceso de adaptación de los niños. Hacen referencias, al principio del proceso, a las dificultades del desapego a los padres, a la dificultad de control de esfínteres, a los lloriqueos, a la inquietud y al egocentrismo. Adicionalmente expresan que las dificultades de adaptación se reflejan en dispersión para aprovechar bien el tiempo. Por otra parte, aluden a que el cambio les exige ubicación temporoespacial a los niños en la que tienen que situarse en cada sede. En preescolar los de transición son los más grandes y cuando llegan a primero en la otra sede pasan a ser los más chiquitos. El paso les exige cambio de juegos porque los espacios de recreo cambian. Tienen que autorregularse frente a un horario que en preescolar es flexible pero en primero es más estricto. En primero tienen que adaptarse a un mayor número de materias con formas de evaluación diferentes. Adicionalmente, plantean que las diferencias de expectativas de los padres y el colegio en lo que respecta a qué deben aprender los niños dificulta el proceso. Si bien los padres aún demandan la escolarización de los primeros grados, los maestros afirman que esta presión está cambiando y están más abiertos frente a la propuesta del colegio de potenciar el desarrollo. Plantean que la evaluación es otra dificultad. Que la presión de los padres por quién ocupa los primero puestos y el énfasis en la nota cuantitativa se confronta con la apuesta del colegio por reconocer que todos los niños hacen esfuerzos a su ritmo de acuerdo con sus talentos y a la valoración cualitativa.</p> |
|---|---|

| | |
|----------|---|
| | <p>Las maestras plantean que para niños que no han tenido la experiencia de preescolar la adaptación es más difícil</p> <p>Los informes de los niños de prejardín elaborados por la maestra hacen alusiones a lentitudes de adaptación al espacio, al horario, a la metodología en lo transcurrido del periodo evaluado y a dificultades de conquista de seguridad, de desatención en la resolución de problemas y al seguimiento de rutinas. Las recomendaciones a los padres hacen referencia a la necesidad fortalecer procesos de independencia, a reforzar el aprendizaje de la matemáticas, el aprestamiento de la escritura y la postura corporal con sugerencias de posibles actividades.</p> <p>En los informes de los niños de primero elaborados por la maestra hay referencias al proceso de adaptación y a dificultades en lo relativo a desatención en la resolución de tareas así como a la necesidad de fortalecer un compromiso responsable en lo que se refiere a rendimiento académico. En lo relativo a recomendaciones para los padres en los informes hay referencias para que estén pendientes de que los niños lleven los implementos necesarios diariamente, desarrollen sus tareas, se lea la agenda todos los días y se los invita para que participen en los talleres de reforzamiento escolar para los distintos aprendizajes.</p> <p>Los directivos docentes hacen alusión al costo de la escolaridad de los pequeños y al calendario de la institución que se rige por programación de los colegios bilingües y es diferente al calendario de las escuelas públicas, lo que representa un problema cuando la institución recibe nuevos alumnos o cuando estudiantes de esta hacen el cambio a otros colegios porque tienen que esperar seis meses.</p> |
| Expertas | <p>Se plantea que la principal dificultad tiene que ver con la exigencia que se le hace al niño para responder a las demandas de la escolaridad. Adicionalmente se plantea como dificultad que los desplazamientos necesarios para posicionar socioculturalmente la perspectiva de los derechos han sido insuficientes para que permitan repensar el sistema educativo en su necesidad de responder de manera pertinente y significativa a las necesidades del niño, la presión de la escolarización sobre la primera infancia y, finalmente, a cómo se le resta importancia para que esta experiencia inicial sea gozosa para los niños.</p> |

Se señalan como problemáticas la falta de una educación inicial, la falta de juego dirigido, la carencia de una cultura del juego en las familias, el énfasis en el aprendizaje de la lectoescritura, la falta de una cultura rica que dé legitimidad a la lectura y la escritura en contextos populares y el enfoque restrictivo de la educación infantil que enfatiza el cuidado y no tiene propuestas claras que fomenten el desarrollo, enfoque que como hipótesis de una de las expertas, obedece a razones ideológicas.

Articulaciones horizontales y verticales

Categoría ordenadora: articulación horizontal

Nexo de articulación: escuela- padres de familia

| Subcategoría | Acciones | Lo que se confirma | Lo emergente |
|-----------------------|--|--|--|
| Acciones informativas | <ul style="list-style-type: none"> • Proveer a los padres de información sobre la institución educativa en lo que se refiere a las opciones institucionales que orientan el PEI. • Informar a los padres sobre el registro y la matrícula. Facilitar las condiciones de matrícula con un tiempo prudente que les permita a las familias prepararse y preparar a los niños para su entrada a la escuela. • Crear las condiciones para que las familias y los niños visiten la escuela antes de iniciar el periodo escolar para | <p>Se plantea que es importante que los padres y los niños conozcan la sede antes de que inicie el periodo escolar.</p> <p>El colegio tiene asociación de padres de familia.</p> | <p>Diálogo de los padres con sus hijos sobre el cambio que van a hacer de curso en lo relativo a horario, de maestra, de metodología y de amigos. Adicionalmente, que van a encontrarse con nuevas rutinas, nuevas normas, estudiantes que ya conocen y con alumnos que no han visto nunca antes.</p> <p>El colegio tiene escuela de padres.</p> |

que se familiaricen con el contexto educativo.

- Proveer información sobre las normas y rutinas: actividades de lectura, redes de apoyo, relaciones de las familias con la escuela.
- Informar a los padres cómo pueden participar en actividades escolares y ponerlos en contacto con la asociación de padres de familia.
- Informar a los padres sobre las actividades que el maestro realiza para preparar al niño para el primero.

| | | |
|--|--|---|
| Acciones que posibiliten el conocimiento de las familias y sus contextos socioculturales | <ul style="list-style-type: none"> • Un reconocimiento de los contextos socioculturales étnicos y lingüísticos de las familias. • Conocimiento de las familias y de los niños a través de entrevistas familiares en torno a temáticas necesarias para que el niño entre saludable a la escuela, como comportamiento del niño y aspectos de salud y nutrición. • Un trabajo en torno a expectativas frente al proceso educativo y clarificación de roles de cada uno de los actores. | <p>La psicóloga hace entrevistas con los padres. Hacen visitas domiciliarias. Las maestras afirman que es importante informarse sobre las dinámicas familiares de los niños para conocerlos y orientar el quehacer en el aula. Las familias comparten sus expectativas frente a la escolaridad de sus hijos con las maestras.</p> |
| Acciones de manejo de las transiciones | <ul style="list-style-type: none"> • Diálogo sobre las transiciones para establecer prácticas efectivas del manejo del cambio, que reconozcan tanto las discontinuidades como las continuidades. • Concertación con los padres, planes de manejo de las transiciones que reflejen la diversidad de los niños, sus familias y las comunidades y que incluya: estrategias para | <p>Horario de consulta con padres. Apoyos de los padres en la realización de tareas</p> |

| | | | |
|--|--|---|---|
| | <p>compartir información sobre el proceso de los niños tanto en el hogar como en la institución educativa, y actividades de aprendizaje en el hogar.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Asesoría individualizada a las familias de acuerdo con los requerimientos después de que se inicie el año escolar. • Organización de redes de soporte y apoyo de padres para manejar las transiciones. | | |
| Acciones participativas de los padres en actividades escolares | <ul style="list-style-type: none"> • Comprometer la participación de las familias en actividades de aula ligadas al proyecto lúdico-pedagógico. | El colegio promueve la participación de los padres en los proyectos pedagógicos | <p>Hacen talleres de reforzamiento escolar con padres para apoyar a los niños con deficiencias académicas en lo que tiene que ver con lectura y escritura, matemáticas y hábitos de estudio.</p> <p>Acompañan en salidas pedagógicas a los niños y a las maestras</p> <p>Los padres de familia participan en eventos que organiza la escuela como la socialización de los proyectos de aula, las izadas de bandera, las festividades navideñas</p> <p>Se propone resignificar las tareas escolares desde el punto de su servicio para la vida cotidiana</p> |

Nexo de articulación: Escuela-instituciones presentes en el territorio

| Subcategoría | Acciones | Lo que se confirma | Lo emergente |
|--|---|---|---|
| Acciones de prestación de servicios de apoyo | <ul style="list-style-type: none"> • Vincular a las familias a los recursos de las comunidades. • Construir en forma conjunta, programas extraescolares en horarios después de la escuela dada su incidencia en logros académicos, disminución de la repitencia y la deserción. Estas actividades extraescolares son una oportunidad para comprometer a la comunidad en el apoyo a la escolaridad. Museos, bibliotecas, zoológicos, centros de ciencia y centros recreacionales son ejemplos interesantes de las iniciativas que pueden gestarse en la comunidad. | El colegio tiene convenios con universidades para prestar servicios de salud, con el Icbf en lo que tiene que ver con provisión alimentaria y con Compensar para desarrollar jornadas de escolares y complementación alimentaria. | |
| Acciones de articulación interinstitucional para el manejo de las transiciones | <ul style="list-style-type: none"> • Coordinación intersectorial para compartir records de los niños con la anuencia de los padres. • Tender puentes comunicativos bidireccionales | | Se propone que la concepción de primera infancia y su desarrollo han de ser el núcleo central de convergencia para acciones sectoriales articuladas e integrales y para movilizar idearios culturales. Se |

| | |
|--|---|
| con las instituciones presentes en el territorio para informar sobre las acciones implementadas para facilitar las transiciones a través de reuniones, carteleras. | plantea que la complejidad que ello implica debe trascender lo educativo. |
|--|---|

Nexo de articulación: Escuela-investigación

| Subcategoría | Acciones | Lo que se confirma | Lo emergente |
|--|--|--|---------------------|
| Acciones de formación a partir de lo investigativo | <ul style="list-style-type: none"> • Organizar eventos donde investigadores, maestros y padres de familia compartan información sobre el desarrollo del niño. • Fomentar una cultura de consulta de información a través de bases de datos acerca de investigación pertinente sobre desarrollo infantil. | El colegio programa actividades de formación permanentes periódicamente en el que se informa y debate sobre aspectos relevantes del acontecer educativo. | |

Nexo de articulación Escuela-comunidad-PEI contextualizado y pertinente

| Subcategoría | Acciones | Lo que se confirma | Lo emergente |
|---------------------------------------|--|---|---------------------|
| Acciones de diagnóstico participativo | - Llevar a cabo acciones como vincular a los padres en el diagnóstico participativo de los contextos socioculturales de las familias y comunidades para que el PEI responda de manera contextualizada y pertinente | El Colegio tiene distintas estrategias para documentar los contextos socioculturales de las familias y responder con sus propuestas educativas a las demandas de las familias y promover su desarrollo. | |

Categoría ordenadora: articulación vertical

Nexo de articulación: Trabajo directo con los niños

| Subcategoría | Acciones | Lo que se confirma | Lo emergente |
|---|---|--|---------------------|
| Acciones de sensibilización y contextualización | - Organizar reuniones previas a la transición del niño convocándolo a él, a su familia y a los docentes para que se conozcan mutuamente. - Hacer claridad sobre expectativas y normas que pueden facilitar el proceso de las transiciones. | De acuerdo con la dinámica del colegio de integración interse-des, los niños tienen la oportunidad de conocer las distintas sedes a donde van a hacer la transición y conocen a las maestras con quienes van a trabajar. | |

| | | |
|---|--|--|
| <p>Acciones para el manejo de la incertidumbre frente al cambio</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Fortalecer el vínculo socio afectivo con los niños. Si se garantiza el vínculo y al niño le gusta la nueva situación el desarrollo de destrezas seguirá a continuación. • Para apoyar al niño en predecir lo que va a pasar y autorregularse emocionalmente frente a la incertidumbre que genera la nueva experiencia, se pueden utilizar pequeñas historias personalizadas que le ayuden a manejar el cambio. Las historias pueden narrar rutinas de aula o interacciones sociales a fin de responder a las necesidades particulares de un niño, mostrar diferentes perspectivas por las que se puede optar y permitir que el niño haga sus propias opciones. La historia personalizada da al niño referencias que puede utilizar para adaptarse a situaciones sociales y obtener resultados exitosos. | <p>En el colegio se valora la importancia de buenas relaciones con los grupos.</p> |
|---|--|--|

- Leer libros que relaten cuentos donde se ejemplifiquen los cambios que se experimentarán en las transiciones. Formular preguntas que impliquen a los niños capacidad de solución de problemas relativos a la trama narrada.
- Dejar que el niño lleve un objeto de su predilección con el que suele jugar en casa para que se sienta a gusto en el nuevo ambiente.
- Construir un horario de rutinas que permita predictibilidad y certeza al niño. Es útil establecer rutinas: un saludo de bienvenida, el trabajo en grupo, rituales de alimentación, el mismo puesto que le permita predictibilidad para manejar la incertidumbre. Colocar imágenes que recuerden rutinas diarias de este cuidado. Cuando esto se logra el niño pueden mostrar comportamientos de

| | | |
|---|---|---|
| | <p>independencia.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Llevar un calendario de las actividades del colegio para visualizar cuándo ciertos eventos escolares serán llevados a cabo, incluyendo la programación de la transición. | |
| Acciones que fortalecen el empoderamiento | <ul style="list-style-type: none"> • Crear condiciones para fortalecer la autonomía del niño, tanta como sea posible, en el proceso de transición. La autodeterminación en la toma de decisiones, el tener opciones e identificar necesidades es crucial para la planeación y el éxito del proceso de cambio. • Promover en los niños el cuidado de sí y de sus objetos personales. | El Colegio desarrolla un proyecto que atraviesa todos los niveles educativos de construcción de ciudadanía participativa en el que se afianzan procesos de autonomía. |

| | | |
|--|--|---|
| Acciones que fortalezcan las redes sociales de apoyo | <ul style="list-style-type: none"> • Dar a los niños, a medida que el año transcurre, nuevas responsabilidades en el cuidado del aula. Gradualmente incrementar las actividades en las cuales trabajen con sus compañeros de manera independiente. • Crear situaciones familiares en las que se fortalezcan las relaciones entre nuevos compañeros. Actividades interactivas en las que los niños aprendan los nombres de sus compañeros de juego y compartan intereses. • Crear espacios de participación de preescolares en rituales del primero y niños de este grado en rituales del preescolar, en los que se compartan sus propias experiencias de transición a un colegio grande. • Promover que los niños dicten cartas dirigidas a sus compañeros de primero y estos escriban y dibujen | El Colegio desarrolla en el aula un trabajo de aprendizaje cooperativo en el que se afianza el trabajo en equipo y se fortalecen redes de sostén. |
|--|--|---|

cartas a sus compañeros de preescolar.

- Favorecer que el niño que va hacer la transición tenga el apoyo de un compañero mayor de primero a donde va a hacer la nueva experiencia.
- Propiciar que el estudiante comente su experiencia en la institución.
- Identificar compañeros que pueden ser aliados en el proceso de apoyo al niño.
- Compartir ocasionalmente el alimento en el aula, responsabilizando a los niños en que lleven algunos para hacer una merienda comunitaria.
- Invitar a los hermanos mayores para que compartan sus experiencias de transición.
- Celebrar al final del año, con una fiesta, el éxito de todos.
- Dialogar con los niños sobre las semejanzas y diferencias de preescolar y el primero.

| | | |
|---|--|---------------------------------------|
| Acciones que fortalezcan aprendizajes significativos y pertinentes. | <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar cuentos, canciones, juegos y rondas infantiles con pertinencia sociocultural de los contextos de los niños. • Apoyarse en programas televisivos y de radio de franja infantil que favorezcan aprendizajes pertinentes socioculturalmente. | El trabajo por proyectos pedagógicos. |
|---|--|---------------------------------------|

Nexo de articulación: Maestros de preescolar y primero

| Subcategoría | Acciones | Lo que se confirma | Lo emergente |
|---|--|--------------------|---|
| Acciones para el manejo de las transiciones | <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar planes de transiciones para los niños especificando los objetivos, las actividades y los responsables, resulta crucial para hacerle seguimiento mensual o bimensualmente a fin de actualizar el plan de acuerdo con los progresos logrados. • Organizar un reporte de cada niño con ejemplos de sus trabajos, que identifique sus intereses y que plantee sus fortalezas y necesidades. | | Observan a los niños que están desubicados para ver qué apoyos necesitan. |

| | | | |
|---|--|--|---|
| <p>Acciones que fortalecen las continuidades de un grado a otro</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Coordinar reuniones con los equipos de los diferentes grados para compartir información sobre los estudiantes, en las que se visibilicen las fortalezas y talentos del niño para que otros puedan verlas; para actualizar los planes de manejo de las transiciones e intercambiar perspectivas sobre el currículo y prácticas pedagógicas coherentes con el proyecto educativo institucional. • Retomar en el primero prácticas del preescolar y ponerlas en marcha de acuerdo con el nivel de desarrollo de los niños. • Identificar los apoyos ambientales y curriculares que potencian el éxito del estudiante. • Desarrollar concertadamente proyectos pedagógicos que respondan a los lineamientos del proyecto institucional. • Definir concertadamente criterios de evaluación del alumno, del docente y de los programas. • Concertar el perfil de egreso de preescolar que articule y dé | <p>En el Colegio las maestras hacen empalmes para conocer las características de los grupos en cuanto a sus fortalezas, debilidades y los logros académicos en las distintas áreas para lo cual tienen como apoyo el observador del alumno.</p> <p>Hacen reuniones semanales.</p> <p>Comparten criterios pedagógicos desde la enseñanza para la comprensión con el fin de orientar las dinámicas del aula.</p> <p>Trabajan por proyectos pedagógicos que favorecen los aprendizajes significativos de los estudiantes.</p> | <p>Tienen jornadas pedagógicas cada mes y hacen encuentros de formación cada semestre.</p> <p>Han tenido la experiencia positiva de empezar con un grupo y continuar con él hasta primero.</p> <p>Hacen socializaciones intercurios de los proyectos donde los niños expresan lo aprendido.</p> |
|---|--|--|---|

| | |
|--|--|
| Acciones para marcar las discontinuidades. | <p>continuidad al proceso formativo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organizar la formación en las que maestros de preescolar y primero compartan la capacitación. • Organizar concertadamente rituales de paso que le den sentido a las transiciones de los niños de un grado a otro. • Renovar y resignificar estos rituales a la luz de las exigencias del mundo contemporáneo, que den sentido a las transiciones de mayor responsabilidad individual y colectiva. |
|--|--|

Dificultades para que las escuelas hagan un trabajo de articulación horizontal y vertical

| Tema | Lo previsto | Lo que se confirma | Lo emergente |
|---|--|---|---|
| ¿Cuáles son, de acuerdo con su criterio, las principales dificultades para que las escuelas desarrollen un trabajo de articulación horizontal y vertical? | En lo relativo a las principales dificultades para que las escuelas desarrollen un trabajo de articulación horizontal y vertical se tuvieron en cuenta como <i>categorías ordenadoras</i> : la ausencia de una directriz escolar para manejar las transiciones, conflictos entre las expectativas de las familias y la escuela en lo relativo a lo que se espera | Se tematiza que una dificultad son los conflictos entre las expectativas de las familias y la escuela en lo relativo a lo que se espera que los niños aprendan. La falta de trabajo en equipo de los maestros. | En lo que tienen que ver con conflictos de expectativas se plantea la presión desde la perspectiva de los distintos actores educativos por escolarizar el preescolar y la educación inicial. La historia de los orígenes del preescolar como grado obligatorio de la institución educativa y el sentido de aprestamiento que se le imprimió desde el comienzo, en el contexto de la presión por escolarizar a la población de menos de cinco años. |

que los niños aprendan en el preescolar y el primero, la carencia de un PEI contextualizado y pertinente, la carencia de lineamientos curriculares que den coherencia y cohesión al proceso educativo, la falta de consenso del equipo docente sobre los mínimos pedagógicos que deben orientar el proceso educativo, el desconocimiento de los marcos regulativos sobre articulación del Ministerio de Educación, y el activismo que a veces caracteriza el quehacer docente.

Se plantea que la problemática tiene que ver con la demanda de que el niño responda a las expectativas de los padres y de la escuela desconociendo las necesidades de este y los saberes y prácticas que trae.

La formación de los maestros no ha impactado suficientemente los imaginarios que demandan la escolarización del preescolar y de la educación inicial.

Se plantea la importancia de la integralidad del desarrollo del niño pero se interroga si el maestro esta formado para responder a las demandas de esa integralidad.

Se plantea que socialmente el maestro no tiene un reconocimiento social que legitime socialmente su rol y que ello seguirá siendo así hasta que se posicione la relevancia de la primera infancia en el ideario social. Otra dificultad es la falta de reflexión conceptual sobre la didáctica con implicaciones para las prácticas pedagógicas.

Otro problema es que los padres delegan en la escuela la educación de sus hijos.

Directrices educativas para el manejo de las transiciones

Categoría ordenadora: Mejores vínculos entre la casa, el preescolar y la primaria

| Subcategoría | Acciones | Lo que se confirma |
|--|---|--------------------|
| Acciones para facilitar el acceso y la retención | <ul style="list-style-type: none"> • Las instituciones educativas han de propiciar experiencias de acercamiento para los niños y sus familias a fin de que puedan familiarizarse con las instalaciones de la escuela y con quienes trabajan en ella. • Han de flexibilizar el conjunto de procedimientos de admisión para facilitar a los padres y a los niños un buen comienzo. • Han de promover reuniones con cierta periodicidad con los padres y las comunidades especialmente de aquellas familias cuyos hijos no tuvieron la experiencia de educación inicial, para dialogar sobre el progreso de estos. • Han de establecer vínculos intencionales entre preescolar y primero para que tanto los niños como las escuelas se preparen. | |
| Acciones para apoyar el aprendizaje | <ul style="list-style-type: none"> • Han de incrementar el compromiso de los padres y de la comunidad con las instituciones educativas generando ambientes de apertura y colaboración con los padres para discutir los progresos de sus hijos a través de procedimientos regulares como días de consulta, reuniones conjuntas, comités de trabajo, eventos sociales. • Han de involucrar a los padres para lograr | |

| | |
|--|---|
| | que todos los niños accedan a la escuela, se promoció y tengan éxito. |
| Acciones de coordinación intersectorial | <ul style="list-style-type: none"> • - Han de concertarse con las familias, propuestas para que los padres apoyen a los niños en la casa, y programas tutoriales de reforzamiento escolar en vacaciones. • Se ha de garantizar que un grupo de compañeros apoyen el proceso. |
| Acciones de transparencia y rendición de cuentas | <ul style="list-style-type: none"> • Concertar nexos con el sector de salud con el objetivo de registrar nacimientos, garantizar inmunizaciones y llevar a cabo monitoreos de crecimiento para definir programas alimentarios • Garantizar una comunicación transparente y abierta en lo que respecta a financiamiento de la escuela, contratación de maestros y logros de los estudiantes. |

Categoría ordenadora: Mejores soportes para el preescolar y el primero para mejorar la calidad educativa

| Subcategoría | Acciones | Lo que se confirma |
|---|--|--|
| Acciones de movilización, financiación y evaluación de impactos | <ul style="list-style-type: none"> • Movilizar a las autoridades locales regionales y ministeriales, a los donantes, a las ONG internacionales y nacionales por el mejoramiento cualitativo de la educación haciendo énfasis en la educación inicial y en los primeros años de primaria, y asegurando que estas iniciativas se incluyan en los planes y estrategias nacionales. • Dar prioridad a la inversión para que haya rubros disponibles para los primeros años de la primaria que garanticen, clases más pequeñas, iniciativas de bienvenida y valoración de los nuevos estudiantes incluyendo ambientes pacíficos y sin castigo. • Disminuir a través de apoyos, el número de niños en extraedad, el fracaso y la repitencia, para reducir el número de estudiantes por clase. • Garantizar que los niños logren los objetivos curriculares a través de pruebas nacionales de evaluación. | |
| Asignación de maestros y formación de agentes | <ul style="list-style-type: none"> • Dar prioridad a la asignación de maestros experimentados y cálidos para los primeros grados. • Formar a los maestros sobre métodos de | Se debe enfatizar en la formación de formadores de educación infantil. |

| | |
|-----------------------|---|
| educativos | <p>enseñanza; fortalecer su compromiso y destrezas mediante acciones formativas que tematizen cómo los niños pequeños aprenden a través de oportunidades de aprendizaje activo; fortalecer la lectura, la escritura, lo numérico y la solución de problemas; hacer mayor énfasis en el desarrollo del lenguaje y las competencias en lectura, como ejes transversales de las otras materias, y buscar que los formadores tengan experiencia de trabajo con niños.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proveer entrenamiento especial para aquellos maestros que trabajan con niños que recién inician su experiencia escolar. • Proveer formación a los supervisores, rectores y maestros de otros grados. • Dar seguimiento efectivo y regular a los maestros en aula. |
| Desarrollo curricular | <ul style="list-style-type: none"> • Dar continuidad al plan de estudios entre el preescolar y primaria organizando cada nivel en función de ciclos de desarrollo de los niños. Enfatizar la continuidad de prácticas adecuadas —didácticas— para potenciar el desarrollo en los primeros años. • Dar atención al periodo de la transición mediante la planeación de actividades que acojan la totalidad el proceso. |

Recursos de apoyo

- Proveer a las instituciones educativas con más libros para que los niños lleven a casa, que incluyan historias, poemas, canciones de su contexto sociocultural, utilización de materiales de reciclaje o de bajo costo y alto nivel de relevancia y no solo textos para enseñar aprendizajes básicos.
- Proveer a los niños de grados 1 y 2 con materiales de aprendizaje similares a aquellos utilizados en el preescolar, adaptados a su nivel de desarrollo.

Condiciones para fortalecer la continuidad entre los grados

- Garantizar las condiciones para el desarrollo de trabajo permanente de los equipos de maestros. Se han de promover reuniones regulares de formación que convoquen a agentes educativos de preescolar y los maestros de 1 y 2 e inclusive los de 3 para concertar currículo, intercambiar prácticas pedagógicas y materiales.
- Posibilitar el intercambio de experiencias entre maestros de los primeros grados, de aulas multigrado y multiedad.
- Garantizar que haya una persona o un equipo responsable para monitorear todo el proceso de las transiciones.

Categoría ordenadora: Mejorar la información para tomar decisiones

| Subcategoría | Acciones | Lo que se confirma |
|---|--|---------------------------|
| Acciones de mejoramiento de los sistemas de información | <ul style="list-style-type: none"> • Recolectar sistemáticamente información y hacer análisis sobre deserción y repitencia para cada grado, y totales para primaria. • Garantizar que las evaluaciones periódicas sobre el proceso educativo consideren la perspectiva de todos los participantes de la comunidad educativa. • Asesorar a las instituciones educativas sobre el sentido de la relación entre estándares nacionales y la finalidad más amplia de lo educativo. • Fortalecer los procedimientos rutinarios de las instituciones educativas para la recolección y archivo de información cuantitativa y cualitativa. • Identificar su relevancia para los distintos públicos. • Garantizar que la información cuantitativa y lo significativo de la cualitativa este incluida en los informes nacionales e internacionales. | |

Categoría ordenadora: Investigación

| Subcategoría | Acciones | Lo que se confirma |
|------------------------------|--|---------------------------|
| Exploraciones investigativas | <ul style="list-style-type: none">• Dar atención especial en la investigación evaluativa a los estudios longitudinales en lo que se refiere a impactos, privilegiando las posibles relaciones de la educación de la primera infancia y la movilización social y la reducción de la pobreza.• Documentar cómo el trabajo con padres y comunidad en la educación de la primera infancia fortalece su capacidad de agencia en beneficio de los niños | |

Lo emergente con respecto a directrices educativas para el manejo de las transiciones

| Lo emergente |
|---|
| <p>Se propone que la concepción de primera infancia y su desarrollo han de ser el núcleo de convergencia para acciones sectoriales articuladas e integrales y para movilizar idearios culturales. Se plantea que la complejidad que ello implica debe trascender lo educativo.</p> <p>La falta de claridad que hay sobre la educación inicial exige su debate y reconceptualización con enfoques que privilegien la expresión corporal, la expresión de diferentes lenguajes y la educación artística y que oriente la construcción de un currículo de educación inicial.</p> <p>Se propone repensar el límite etario de corte para definir primera infancia como grupo poblacional con perspectiva de ciclo de vida que permita pensar más integralmente el proceso y por consiguiente generar las condiciones para un actuar más articulado intersectorialmente.</p> <p>Se cuestiona la problematización que se está haciendo sobre las transiciones cuando el cambio y la adaptabilidad a este es inherente al desarrollo humano.</p> <p>Se propone trabajar con los maestros en formación y con los maestros en ejercicio para relativizar los imaginarios que ponen el énfasis en la preescolarización de la educación infantil trabajándolo con todos los actores, incluso hasta con los mismos niños.</p> <p>Se plantea la necesidad de dialogar con las editoriales cuyos libros de texto para el preescolar ponen el énfasis en la escolarización de este.</p> <p>Se propone repensar las transiciones como un proceso en el que ha de garantizarse la continuidad y acentuarse el corte no suave.</p> |

Anexo 14. Fases del proceso metodológico y guías para orientar las preguntas con los distintos grupos focales y las entrevistas con expertas

Fase n.o 1

El propósito de esta fase fue construir conocimiento sobre el fenómeno de las transiciones de la primera infancia, en torno a qué expectativas tienen frente a las transiciones de los niños, cuáles son las problemáticas que enfrentan en el proceso y cuáles son las directrices y acciones escolares para su manejo a fin de facilitar las transiciones del niño en su paso del hogar al preescolar y de este al primero.

Taller con actores educativos

| Grupo n.o | Participantes | Número |
|------------------|---|---------------|
| 1 | Directivos docentes: el rector, el coordinador de la básica y el coordinador de disciplina en la institución. | 7 |
| 2 | Maestros de preescolar, de primero y de segundo | 4 |
| 3 | Padres de familia de los cuatro niños de preescolar. | 8 |
| 4 | Padres de familia de los cuatro niños de primero. | 8 |

El coordinador en cada grupo focal orientó y centró el diálogo el cual fue registrado por escrito.

Criterios de selección de los maestros

Las maestras se autoseleccionaron teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- Tener interés en participar activamente en el taller que se realizó con los docentes de preescolar y primero.
- Tener interés en responder los cuestionarios para recabar información.
- Seleccionar cuatro niños que estén cursando el grado de preescolar y cuatro de primero.
- Convocar a los padres de familia de los niños seleccionados.
- Apoyar al coordinador en el taller con los niños seleccionados.

Talleres con niños de preescolar y primero

| Grupo | Número | |
|------------------------|---------------|---|
| Preescolar (prejardín) | 4 | Dibujar y narrar el primer día escolar identificando qué fue lo más fácil y lo difícil. Adicionalmente narrar que expectativas tienen frente al cambio de grado |
| Primero | 4 | Dibujar y narrar qué expectativas tenían frente al proceso escolar cuando pasaron del preescolar a primero, tematizar lo que fue más fácil y lo más difícil. |

Se solicitó a los niños si podían regalar sus dibujos. Las narraciones fueron registradas textualmente.

Criterios de selección de los niños

- Haber tenido experiencia de preescolar
- Interés en participar
- Querer dibujar
- Querer narrar lo dibujado

Informes académicos de los niños

El propósito fue revisar los informes académicos, elaborados por los docentes, de la trayectoria escolar de los ocho niños con quienes se trabajará en los talleres.

Fase n.o 2

Entrevistas semiestructuradas con tres expertas

El propósito de esta fase fue desarrollar entrevistas con tres expertas para explorar si las cifras de repitencia y deserción de los niños están asociadas a que tienen dificultades de adaptación al cambio que implican las transiciones, identificar sus principales problemáticas en este cambio, identificar qué acciones de articulación horizontal y vertical pueden proponerse para orientar directrices al respecto, indagar qué acciones pueden plantearse para mejorar las articulaciones de las diferentes gestiones educativas, y explorar qué recomendaciones podrían formularse mediante directrices educativas para facilitar las transiciones de los estudiantes y mejorar su retención y promoción en la escuela.

Criterios para seleccionar los expertos

- Interés en querer aportar al proyecto.
- Trayectoria de reflexión en el tema de las transiciones y la articulación.
- Conocimiento del campo educativo.

Fase n.o 3

Análisis e interpretación de resultados

La documentación reseñada en el proyecto y la información recogida durante cada una de las dos fases descritas se triangulará para hacer un análisis e interpretación que permita construir conocimiento sobre el fenómeno de las transiciones y plantear recomendaciones sobre la importancia de un trabajo articulado tanto horizontal como vertical en el que las familias, los docentes y la escuela se preparen para apoyar al niño fortaleciendo su capacidad de aprender a aprender en el proceso del paso del hogar al preescolar y de este a primero. Adicionalmente, se identificarán recomendaciones para orientar las directrices ministeriales sobre articulación a fin de mejorar la retención y promoción de los niños en la escuela.

Guía de trabajo para orientar la discusión con el grupo focal de directivos docentes

- ¿Qué expectativas tienen frente a las transiciones de los niños?
- ¿Cuáles son las problemáticas que enfrentan el niño en la transición del hogar al preescolar y de este a primero?
- ¿Cuáles han sido las directrices de la institución para facilitar las transiciones?
- ¿Cuáles son los argumentos que sustentan que la institución no tenga directrices explícitas en cuanto al manejo de las transiciones?
- ¿Cuáles han sido las acciones de la escuela para prepararse para facilitar las transiciones?
- ¿Cuáles han sido las acciones de los maestros para prepararse para apoyar a los niños en sus transiciones?
- ¿Cuáles han sido las acciones de las familias para prepararse para apoyar a los niños en sus transiciones?
- ¿Cómo han incidido en el proceso escolar de los niños, en lo que tiene que ver con su capacidad para aprender a aprender, estas acciones de articulación?

Guía de trabajo para orientar la discusión con el grupo focal de maestras

- ¿Qué expectativas tienen frente a las transiciones de los niños?
- ¿Cuáles son las problemáticas que enfrentan el niño en la transición del hogar al preescolar y de este a primero?
- ¿Cuáles han sido las acciones de los maestros para prepararse para apoyar a los niños en sus transiciones?
- ¿Cuáles han sido las acciones de las familias para prepararse para apoyar a los niños en sus transiciones?
- ¿Cómo han incidido en el proceso escolar de los niños, en lo que tiene que ver con su capacidad para aprender a aprender, estas acciones?

Guía de trabajo para orientar la discusión con el grupo focal de padres de familia

- ¿Qué expectativas tienen frente a las transiciones de los niños?
- ¿Cuáles son las problemáticas que enfrentan el niño en la transición del hogar al preescolar y de este a la primero?
- ¿Cuáles han sido las acciones de las familias para prepararse para apoyar a los niños en sus transiciones?
- ¿Cómo han incidido en el proceso escolar de los niños, en lo que tiene que ver con su capacidad para aprender a aprender, estas acciones?

Guía de preguntas para la entrevista con expertas

- ¿Considera Ud. que las dificultades que tienen los niños, que se reflejan en la deserción y repitencia en los primeros grados, tienen que ver con problemáticas asociadas a la adaptabilidad al cambio al enfrentar las transiciones del hogar al preescolar y de este a primero?
- ¿Cuáles cree Ud. que son las problemáticas que enfrentan los niños en las transiciones del hogar al preescolar y de este a primero?
- ¿Qué acciones considera Ud. que se pueden promover mediante directrices educativas en torno a la articulación horizontal y vertical para facilitar las transiciones?
- ¿Cuáles son, de acuerdo con su criterio, las principales dificultades para que las escuelas desarrollen un trabajo de articulación horizontal y vertical?
- ¿Qué recomendaciones haría Ud. para formulación de directrices educativas con el fin de orientar la gestión directiva, la gestión pedagógica, la gestión administrativa y la gestión comunitaria para lograr mayores articulaciones que cohesionen la escuela desde su Proyecto Educativo Institucional?
- ¿Qué recomendaciones haría Ud. para la formulación de directrices educativas que contribuyan al manejo de las transiciones con el fin de mejorar la retención y promoción de los niños en la escuela?

Siglas

AEIPI: Atención y Educación para la Primera Infancia
Cinde: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano
CCF: Christian Children's Found
Compensar- Caja de Compensación Familiar
Dabs: Departamento Administrativo de Bienestar Social del Distrito
GMR: Global Monitoring Report
Icbf: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar
ICDS: Integrated Child Development Services
MEN: Ministerio de Educación Nacional – Colombia
PEI: Proyecto Educativo Institucional
PER: Proyecto de Educación Rural
SED: Secretaria de Educación del Distrito
Unicef: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

Productos

- Socialización del proyecto con la institución que participó en el proceso.
- Los resultados de la investigación serán socializados en un escenario público convocado por el Doctorado de Ciencias Sociales Niñez y Juventud de el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano- Cinde- y la Universidad de Manizales.
- Un seminario con estudiantes de la línea de investigación de niñez de la Maestría en Desarrollo Educativo y Social, que agencia el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano- Cinde- en convenio con la Universidad Pedagógica Nacional.
- Se publicará un artículo con los resultados de la investigación en una revista indexada especializada en primera infancia.

Notas numeradas

1. A partir de este punto, siempre que se haga referencia a niño o niños, también se incluyen niña o niñas.
2. Acosta A., (s. f., 1) “Sugerencias respecto a la articulación entre educación inicial y educación básica primaria para ser consideradas en el diseño y ejecución del currículo en cada centro demostrativo”. Sin editar.
3. Acosta A., (s. f., 1) Sugerencias respecto a la articulación entre educación inicial y educación básica primaria para ser consideradas en el diseño y ejecución del currículo en cada centro demostrativo. Sin editar.
4. Perfetti M., (2003), *Memorias: Socialización del estado del arte de la educación rural en Colombia* patrocinado por la *FAO*, el *Reduc*, el *Crece* y la *UPN*. Bogotá.
5. El Grupo Consultivo tiene siete centros regionales para el intercambio de conocimientos entre la red de redes e instituciones que trabajan en el cuidado y desarrollo de la infancia
6. La Red del Grupo Consultivo para a la primera infancia en América Latina es uno de los siete centros regionales del Consultative Group on Early Childhood y tiene como objetivo el mejoramiento y la diseminación de políticas y programas que contribuyan a incrementar la calidad de la vida de los niños de la región, a través de estrategias participativas. Para ello, se ha especializado en la generación y sistematización de información en temas que ha considerado prioritarios: pautas de crianza, indicadores, procesos de articulación, trabajo con padres, formación de personal, experiencias significativas de atención a menores de 6 años y materiales de programas de atención. La Red pretende ser un punto de encuentro para las redes e instituciones que generan información en otros temas relevantes del cuidado y desarrollo infantil.
- 7 Conformada por La Fundación Universitaria del Norte, la Universidad de Antioquia, la Fundación Luis Amigó, la Red Antioqueña de Niñez, la Universidad Industrial de Santander, el Doctorado en Ciencias Sociales Niñez y Juventud —Cinde— y la Universidad de Manizales, la Universidad del Cauca, la Universidad del Valle, la Pontificia Universidad Javeriana de Cali y Bogotá, la Maestría en Desarrollo Educativo y Social —Cinde UPN—, la Universidad Nacional de Colombia, la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad del Externado de Colombia y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, que participaron activamente en todo el proceso y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, la Universidad de la Sabana, la Universidad de los Andes, la Alianza por la Niñez Colombiana y Colciencias que participaron puntualmente en parte del proceso. La Comisión estuvo coordinada por el Cinde.

8 De acuerdo con Arnold C., Barlett K., Gowvani S., y Merali R., (2006); Amwake L., (2003); Argos J., (s. f.); Blacher J., y McIntyre L., (2006); Bredekamp S, Dighe J., Egertson H., y Tynette W., et al., (s. f.); Briody J., y McGarry K., (2005); Brodtkin A., (2006); Center for Mental Health in Schools, California University, (2003); Civitan International Research Center The University of Alabama at Birmingham (2000); Cruz J., (2006); De Mott J. (1999); Elkind D., (2003.), Fabian H., y Dunlop A. W., (2006); Fantuzzo J., Rouse H., McDermott P., y Sekino Y., et al. (2005); Ferrara M., y Ferrara P., (2005); González T., et al., (s. f.); Head Start (s. f., 2.); Hernández R., Izard-Baldwin G., y Atterberry P., (1997), Informe de Seguimiento de Educación para Todos en el Mundo (2007); Izard-Baldwin G., y Atterberry P., (1997); Kagan S., Carroll J., Comer J., y Scott-Little C. (2006); Kotliarenco M. A, Fuentes A, y Zavala J, (s. f.), LaCava P., (2005); Meyerhoff M., (2006); Miller S.,(2005); Pelletier J., y Corter C., (2005); Pignol C., (1994); Poole C., A Miller S., y Booth Church H., (2005); Quero L., (2000) Rimm-Kaufman S., y Zhang Y., (2005); Tanzania ECD Network, (2004); W. V. Early Childhood Transitions Steering Committee (2000); Zabalza M. A.,(1993, s. f.) se plantean, los principios y acciones que es posible desarrollar en lo relativo a articulación horizontal y vertical.

9 Alvarado S. V., y Ospina H. F. (2002). Contexto teórico que sirve de marco para la reflexión sobre la socialización política. Colombia. Doctorado en Ciencias Sociales Niñez y Juventud, Universidad de Manizales, Cinde.

10. Coffey A., y Atkinson P. (2003). Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación. Colombia. Editorial Universidad de Antioquia.

11. Navarro P., Díaz C.(1995) Análisis de contenido. En Delgado J. M. y Gutiérrez J. (Eds), Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales (p/pp.177-224). España: Editorial Síntesis S. A.

12 De acuerdo con Arnold C., Barlett K., Gowvani S., y Merali R., (2006); Amwake L., (2003); Argos J., (s. f.); Blacher J., y McIntyre L., (2006); Bredekamp S, Dighe J., Egertson H., y Tynette W., et al (s. f.); Briody J., y McGarry K., (2005); Brodtkin A., (2006); Center for Mental Health in Schools, California University, (2003); Civitan International Research Center The University of Alabama at Birmingham (2000); Cruz J., (2006); De Mott J. (1999); Elkind D., (2003.), Fabian H., y Dunlop A. W., (2006); Fantuzzo J., Rouse H., McDermott P., y Sekino Y., et al. (2005); Ferrara M., y Ferrara P., (2005); González T., et al., (s. f.); Head Start (s. f., 2.); Hernández R., Izard-Baldwin G., y Atterberry P.,(1997), Informe de Seguimiento de Educación para Todos en el Mundo (2007); Izard-Baldwin G., y Atterberry P., (1997); Kagan S., Carroll J., Comer J., y Scott-Little C. (2006); Kotliarenco M. A, Fuentes A, y Zavala J, (s. f.), LaCava P., (2005); Meyerhoff M., (2006); Miller S., (2005); Pelletier J., y Corter C., (2005); Pignol C., (1994); Poole C., A Miller S., y

Booth Church H., (2005); Quero L., (2000) Rimm-Kaufman S., y Zhang Y., (2005); Tanzania ECD Network, (2004); WV Early Childhood Transitions Steering Committee (2000) Zabalza M. A.,(1993, s. f.) se plantean las acciones que es posible desarrollar en materia de articulación horizontal.

13 Ministerio de Educación Nacional, (2002), Marco General para un Modelo de Articulación Preescolar – Primaria Serie Formación de Maestros, Enlace Editores, Bogotá D.C. Julio.

14 Ministerio de Educación Nacional, (2002), Marco General para un Modelo de Articulación Preescolar – Primaria Serie Formación de Maestros, Enlace Editores, Bogotá D.C. Julio.

15 El cuadro sobre problemáticas que los niños enfrentan en las transiciones fue elaborado de acuerdo con Acosta A., (sf 1) quien cita a Myers R., (1997).

16 De acuerdo con Arnold C., Barlett K., Gowvani S., y Merali R., (2006); Amwake L., (2003); Argos J., (sf); Blacher J., y McIntyre L., (2006); Bredekamp S, Dighe J., Egertson H., y Tynette W., et al. (s. f.); Briody J.,y McGarry K., (2005); Brodtkin A., (2006); Center for Mental Health in Schools, California University, (2003); Civitan International Research Center The University of Alabama at Birmingham (2000); Cruz J., (2006); De Mott J. (1999); Elkind D., (2003.), Fabian H., y Dunlop A. W., (2006); Fantuzzo J., Rouse H., McDermott P., y Sekino Y., et al. (2005); Ferrara M., y Ferrara P., (2005); González T., et al., (s. f.); Head Start (s. f., 2.); Hernández R., Izard-Baldwin G., y Atterberry P., (1997), Informe de Seguimiento de Educación para Todos en el mundo (2007); Izard-Baldwin G., y Atterberry P., (1997); Kagan S., Carroll J., Comer J., y Scott-Little C (2006); Kotliarenko M.A, Fuentes A, y Zavala J, (s. f.), LaCava P., (2005); Meyerhoff M., (2006); Miller S.,(2005); Pelletier J., y Corter C., (2005); Pignol C., (1994); Poole C., A Miller S., y Booth Church H., (2005); Quero L., (2000) Rimm-Kaufman S., y Zhang Y., (2005); Tanzania ECD Network, (2004); WV Early Childhood Transitions Steering Committee (2000) Zabalza M. A.,(1993, s. f.) se plantea, la elaboración del cuadro sobre la articulación horizontal y vertical como categorías ordenadoras para el análisis del trabajo de campo.

17 De acuerdo con Head Starr (s. f., 1) se plantea, la elaboración del cuadro sobre la puesta en operación de la capacidad de aprender a aprender.

18 De acuerdo con Camargo M., (2002) se plantea, la elaboración del cuadro sobre las categorías ordenadoras para analizar las articulaciones de la institución en su conjunto: gestión directiva, pedagógica, administrativa y comunitaria.

19 De acuerdo con Arnold C., Barlett K., Gowvani S., y Merali R., (2006), Fabian H., y Dunlop A. W., (2006) y el Informe de Seguimiento de Educación para Todos

en el Mundo (2007) se plantea, la elaboración del cuadro sobre directrices educativas para el manejo de las transiciones.

20 En el Programa de Apoyo para la Construcción de la Política de Primera infancia. (2006) participaron: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Ministerio de la Protección Social, Ministerio de Educación Nacional, Departamento Nacional de Planeación, Departamento Administrativo de Bienestar Social Bogotá, Universidad Nacional de Colombia – Observatorio de Infancia, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Javeriana, Centro Internacional de Educación y Desarrollo, Fondo para la Acción y la Niñez , UNICEF, Centro para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe – CERLALC-, Plan Internacional, Visión Mundial, Save the Children - UK., Organización Panamericana de la Salud – OPS, y Mesas de trabajo: Componente de Mapeo de Investigaciones, Componente de Expedición por la primera infancia, Componente de formación del talento humano, Componente de Gestión y desarrollo local, Mesa de lectura y desarrollo del lenguaje en primera infancia, Componente de Comunicación y movilización, Componente de monitoreo y evaluación, Consultorías específicas: Fundación PAS para la realización de un estudio sobre arreglos institucionales entre el Ministerio de Educación y el ICBF.